



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Wesley Damasio Siqueira

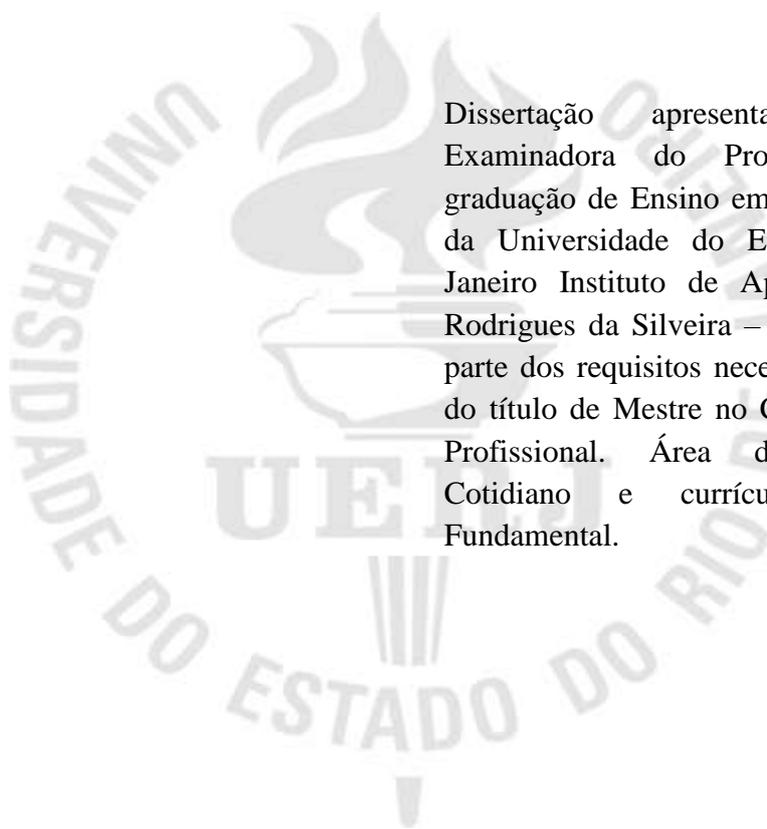
**Construção curricular da educação de jovens e adultos de Duas Barras:
uma análise da participação de professores e diretores**

Rio de Janeiro

2017

Wesley Damasio Siqueira

Construção curricular da educação de jovens e adultos de Duas Barras: uma análise da participação de professores e diretores



Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado Profissional. Área de Concentração: Cotidiano e currículo do Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andrea da Paixão Fernandes

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

S618 Siqueira, Wesley Damasio.

Construção curricular da Educação de jovens e adultos de Duas Barras: uma análise da participação de professores e diretores / Wesley Damasio Siqueira – 2017.
164f.: il.

Orientadora: Andrea da Paixão Fernandes.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.

1. Currículo. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Trabalho. 4. Representações Sociais. I. Fernandes, Andrea da Paixão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. III. Título.

CDU374(815.3Duas Barras)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Wesley Damasio Siqueira

Construção curricular da educação de jovens e adultos de Duas Barras: uma análise da participação de professores e diretores

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado Profissional. Área de Concentração: Cotidiano e currículo do Ensino Fundamental.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Andrea da Paixão Fernandes (UERJ) – orientadora

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (UERJ) – titular

Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia Pereira Lima (UNESA) – titular

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva (UERJ) – suplente

Prof. Dr. Ênio José Serra dos Santos (UFRJ) – suplente

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora que tiveram suas vidas marcadas pela negação dos direitos mais básicos.

Para os profissionais de educação de Duas Barras .

Aos que ousam lutar à guerra contra o capital.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha esposa Bruna Lombardo que compartilhou cada momento desta caminhada, companheira de todos os momentos, a qual espero estar a altura de acompanhar por toda a vida. A Flora, filha adorada, que por vezes foi privada da minha atenção devido às exigências da pesquisa. Minha mãe, avó, tio e demais ancestrais que se foram por me ensinarem o valor do trabalho e da educação como fundamentais à existência. Aos meus sogros e cunhado que me acolheram com todo amor que a família pode oferecer.

A minha orientadora Andrea da Paixão Fernandes que em meio a tantas lutas e responsabilidades dedicou seu tempo para ensinar os caminhos necessários à conclusão desta investigação. Uma professora que me ensinou a seguir em frente apesar das adversidades impostas pela sobrevivência.

Aos colegas do Mestrado, camaradas de caminhada que sempre se mostraram fraternos uns com os outros, demonstrando na prática o que é solidariedade de classe. Sou grato aos professores e técnicos da pós-graduação de Ensino em Educação Básica / PPGEB – CAp-UERJ – Mestrado Profissional que, como funcionários públicos, lutam a cada dia para avançar na luta pelo direito de todos à educação.

Sou grato também aos companheiros de trabalho de Duas Barras e Cachoeiras de Macacu que fraternalmente compartilharam suas experiências nos muitos momentos que passamos juntos. Aos estudantes que fizeram dos meus dias mais felizes e me inspiraram com seu atrevimento, carinho e juventude cativante. Não poderia esquecer a amiga e secretária de educação Albertina, que sempre demonstrou todo o respeito, confiança e amizade, passando a confiança necessária para enfrentar os reais desafios de construir uma educação transformadora em Duas Barras.

Um especial e fraterno abraço de gratidão para todos os profissionais da E. E. M. Pedro José de Andrade que me ensinaram a dimensão da tarefa que envolve ser um professor da rede pública. Obrigado a todos e avante na luta!

Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo,
então somos companheiros.

Che Guevara

RESUMO

SIQUEIRA, Wesley D. *Construção curricular da educação de jovens e adultos de Duas Barras: uma análise da participação dos professores e diretores*. 2017. 164 f. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Nesta dissertação realizamos uma análise aprofundada sobre o debate ocorrido em 2013 que levou à construção do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Duas Barras – RJ. Esse processo de discussão culminou na organização do documento norteador da modalidade e gerou um conjunto de inquietações que direcionaram essa pesquisa no sentido de investigar a importância do debate para os professores e diretores, as múltiplas noções de currículo com o objetivo de apontar os avanços e retrocessos pertinentes à proposta e suas possibilidades de transformação. Pesquisamos a legislação, a proposta curricular de 2001, diários escolares dentre outras fontes documentais no sentido de relacionar construção sócio-histórica da modalidade com o campo do currículo, destacando a intencionalidade das políticas públicas. A partir das leituras de Gramsci (1978), Frigotto (2010), Manacorda (2010) e Fernandez (1993) discutimos as relações de poder que se estabelecem no campo da educação colocando em conflito propostas hegemônicas e contra-hegemônicas na disputa pela formação da classe trabalhadora. Reconhecemos neste trabalho a necessidade de fomentar uma revisão do currículo da EJA no município, considerando o conceito de diálogo discutido por Freire e de educação omnilateral proposto por Marx e sistematizado por Manacorda (2010), como princípios fundamentais para uma Educação de Jovens e Adultos que empodere a classe trabalhadora bivarrense. Trabalhamos, ainda, com o campo teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS) a partir de Moscovici (2003) e com a técnica de Análise de Conteúdo conforme Bardin (1977) e Franco (2005), para fundamentar e analisar os questionários que aplicamos para professores e diretores que atuaram nas duas escolas municipais que oferecem a modalidade EJA, considerando – se o período entre 2013 e 2015.

Palavras-chave: Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Trabalho. Representações Sociais.

ABSTRACT

SIQUEIRA, Wesley D. *Curricular construction of the education of young and adults of Duas Barras: an analysis of the participation of teachers and directors*. 2017. 164 f. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

In this dissertation, we conducted an in-depth analysis of the debate that occurred in 2013 that led to the construction of the Youth and Adult Education (EJA) curriculum in Duas Barras - RJ. This process of discussion culminated in the organization of the document guiding the modality and generated a set of concerns that directed this research in order to investigate the importance of the debate for teachers and directors and the concept of curriculum in order to point out the relevant advances and setbacks To the proposal and its possibilities of transformation. We researched the legislation, the curricular proposal of 2001, school diaries among other documentary sources in the sense of relating social-historical construction of the modality with the field of curriculum, highlighting the intentionality of public policies. From Gramsci's (1978) readings, Frigotto (2010), Manacorda (2010) and Fernandez (1993) discuss the power relations established in the field of education, putting in conflict hegemonic and counter-hegemonic proposals in the struggle for the formation of the working class. We recognize in this work the need to foster a revision of the EJA curriculum in the municipality considering the concept of dialogue discussed by Freire and of omnilateral education proposed by Marx and systematized by Manacorda (2010) as fundamental principles for a Youth and Adult Education that empowers The bivarrense working class. The technique of Content Analysis trimmed by Bardin (1977) and Franco (2005), in order to base and analyze the questionnaires that we apply to the subject, are based on the theoretical-methodological field of the Theory of Social Representations (TRS) with Moscovici (2003). Teachers and directors who worked in the two municipal schools that offer the modality between 2013 and 2015.

Keywords: Curriculum. Youth and Adult Education. Job. Social Representations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formas de oferta de formação escolar segundo as etapas e níveis de ensino e as classes sociais fundamentais – Configuração referente ao ano de 2011.	29
Quadro 2 - Distribuição da produção nacional em que ocorreram as palavras chave subjetividade(s) e representação(ões) social(is).	56
Quadro 3 - Roteiro didático para tratamento de dados em AC	59
Quadro 4 - ALGUNS RESULTADOS ESTATÍSTICOS – 1945 - População.....	66
Quadro 5 - ALGUNS RESULTADOS ESTATÍSTICOS – 1945 - Educação.....	66
Quadro 6 – Evolução de matrículas, aprovações, evasão e transferências - EMECAP.....	69
Quadro 7 - Ações da Coordenação da EJA entre 2013 e 2015	72
Quadro 8 – Total dos questionários aplicados.	86
Quadro 9 - Caminho estabelecido na construção do questionário.	88
Quadro 10 - Professores com Pós Graduação stricto sensu e lato-sensu.	93
Quadro 11 – Perguntas analisadas e as categorias utilizadas no agrupamento das respostas. .	96
Quadro 12 – AC das Estruturas de Poder.....	97
Quadro 13 – A C aplicada a avaliação das práticas de indicação para direção.....	100
Quadro 14 – AC aplicada as questões sobre a SME e Prefeitura.....	104
Quadro 15 – somatório das avaliações dos participantes do debate curricular de 2013 das duas escolas	110
Quadro 16 – Sobre a revisão curricular - professores	114
Quadro 17 – Sobre a revisão curricular - diretores	115
Quadro 18 – Utilização do currículo no trabalho cotidiano	117
Quadro 19 – potencialidades quanto a dialogicidade e interdisciplinaridade na EJA a partir do ENIEJA.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do número de analfabetos em Duas Barras entre 1970 e 2000.	67
Gráfico 2 - Local de moradia dos professores e diretores.	90
Gráfico 3 - Religião dos professores e diretores.....	91
Gráfico 4 - Tempo atua como professor(a) na Educação de Jovens e Adultos de Duas Barras	94
Gráfico 5 - Avaliação sobre a inexistência de eleições para direção.....	101
Gráfico 6 - Avaliação das ações da prefeitura municipal.	106
Gráfico 7 - Sobre a participação no debate curricular.	110

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS 1 – 1º ENIEJA - EMECAP - 2014	120
FIGURAS 2 – 1º ENIEJA - EMPLARS - 2014	120
FIGURAS 3 – 2º ENIEJA - Sala de exibição Cacá Diegues - Centro de Duas Barras 2014	120
FIGURAS 4 – Blog – Legislações e Vídeos	127
FIGURAS 5 – Blog - Fórum EJA	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
EaD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
FIESP	Federação das Indústrias de São Paulo
FRM	Fundação Roberto Marinho
INEP	Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NSE	Nova Sociologia da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEE	Plano Estadual de Educação
PEJ	Projeto de Educação Juvenil

PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SEEDUC – RJ	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SESI	Serviço Social das Indústrias
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
EMECAP	Escola Municipal Ex. Combatente Amancio Pinto
EMPLARS	Escola Municipal Professora Liberalina Alves Ribeiro de Souza
EEMPJA	Escola Estadual Municipalizada Pedro José de Andrade
PAR	Plano de Ações Articuladas
CME	Conselho Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UFF	Universidade Federal Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

CBC Conteúdos Básicos Comuns

PPGEB Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 CAPÍTULO I – O CURRÍCULO E A EJA: INTERCONEXÕES NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA	20
1.1 Relações históricas entre currículo e EJA	20
1.2 Currículo e Formação da Classe Trabalhadora.	31
1.3 A EJA no contexto dos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014 - 2024)	37
1.3.1 <i>Escolarização e Alfabetização: aceleração, certificação e programas, como as bases da precarização.</i>	43
1.3.2 <i>EJA integrada a Educação Profissional: um olhar crítico sobre meta 10</i>	47
2 CAPÍTULO II – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, ANÁLISE DE CONTEÚDO E APLICABILIDADE À PESQUISA EM EJA	50
2.2 A TRS e o campo da Educação de Jovens e Adultos	54
2.3 As contribuições da Análise de Conteúdo para a pesquisa sobre os debates curriculares da EJA em Duas Barras	57
3 CAPÍTULO III – EJA DE DUAS BARRAS E AS RELAÇÕES DE PODER LOCAL 62	
3.1 Construção histórica da Educação de Jovens e Adultos em Duas Barras	63
3.2 Educação e relações de poder	73
3.3 O diálogo e a interdisciplinaridade como estratégias político-pedagógica	78
4 CAPÍTULO IV – UMA ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO NOS DEBATES	86
4.1 Professores da EJA de Duas Barras: formação, escola e disputas políticas	89
4.1.1 <i>Disputas políticas e relações de poder na educação de Duas Barras</i>	95
4.2 Debate curricular nas escolas	106
4.2.1 Conceitos de currículo e a construção coletiva	109
4.3 Novo currículo, planilhas de planejamento e práticas interdisciplinares	116
5 CAPÍTULO V – ORIENTAÇÕES PARA UM DEBATE CURRICULAR DEMOCRÁTICO NA EJA DE DUAS BARRAS	124
5.1 – Caderno de Orientações para o Debate Curricular da EJA de Duas Barras	125
5.2 – Blog – Diálogo, Currículo e EJA	126
5.3 Produto: Caderno de Orientações para o debate curricular da EJA de Duas Barras	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	151

APÊNDICE A – Questionário para professores (as) que atuaram entre 2013 e 2015 na EJA de Duas Barras	157
APÊNDICE B – Questionário para diretores(as) que atuaram entre 2013 e 2015	161

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma análise sobre a participação dos professores e diretores na construção do currículo da Educação de Jovens e Adultos de Duas Barras – RJ, ocorrido em 2013.

Nos anos entre 2013 e 2015 tive a oportunidade de trabalhar como coordenador da EJA, pelos programas relacionados à modalidade coordenando as reuniões pedagógicas, dentre outras demandas. Nesse período realizamos reuniões mensais com professores e diretores explicitando a necessidade de se construir um currículo próprio. A experiência acumulada com o cargo deixou inquietações sobre o debate curricular e sua possível continuidade que buscamos elucidar com esta pesquisa

Procuramos investigar também as múltiplas noções de currículo presentes nas respostas atribuídas pelo corpo docente e pela direção das escolas de EJA aos instrumentos de pesquisa.

Ao mesmo tempo temos como intenção descobrir as múltiplas formas de interação entre estes profissionais e as estruturas de poder locais, apontado como influenciam na educação e, conseqüentemente, nos sujeitos que este currículo pretende formar.

Para um melhor desenrolar do trabalho dividimos o texto em cinco capítulos que tem a intenção de organizar a análise de forma a colaborar de forma propositiva para continuidade das discussões curriculares no sentido de construir uma Educação de Jovens e Adultos que empodere a classe trabalhadora local.

O primeiro capítulo intitulado “O Currículo e a EJA: interconexões necessárias à formação de mão de obra” propõe esclarecer como os conceitos de currículo se modificaram historicamente e se alteram segundo fatores variados como cultura, território, relações de poder dentre outros, de forma a atender os interesses de grupos específicos. Os enlaces com o campo da Educação de Jovens e Adultos se dão com a intenção de investigar como a educação vem servindo para produção de mão de obra barata direcionada ao sistema produtivo controlado pelas demandas do capital.

O “mapeamento” do conceito de currículo foi traçado a partir da obra de Lopes e Macedo (2011) que faz um apanhado do desenvolvimento sócio-histórico do currículo, porém nos ativemos às possíveis conexões com a EJA. O recorte temporal que buscamos abordar de forma mais aprofundada se refere ao período compreendido a partir, principalmente década

de 1990 até os anos 2000 em diante, principalmente devido ao avanço mais acirrado das políticas neoliberais que aprofundaram as relações de exploração do capital em vários países da América Latina.

Quando pensamos nesse aprofundamento, investigamos os Planos Nacionais de Educação (PNE) - 2001-2011 e 2014-2024 - com a intenção de apontar como a influência do empresariado busca garantir a elaboração de políticas públicas e currículos que formem trabalhadores dóceis e inseridos na sociedade de forma consensual com o objetivo de anular a ideia de luta de classes.

Durante o segundo capítulo intitulado “Teoria das representações sociais, análise de conteúdo e aplicabilidade à pesquisa em EJA” estabelecemos a relação com o campo teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS) elaborado por Moscovici com a Análise de Conteúdo (AC) conforme estudos de Bardin (1977) e Franco (2005) para fundamentar a análise dos questionários. A proposta deste capítulo é apresentar a metodologia usada assim como explicar a elaboração do instrumento de coleta de dados para extrair as opiniões dos professores e diretores.

O terceiro capítulo “EJA de Duas Barras e as relações de poder local” buscou contextualizar historicamente a educação de Duas Barras com ênfase na formação, avanços e retrocessos da EJA. Discutimos o desenvolvimento das políticas públicas municipais relacionadas à modalidade em consonância com o debate nacional e mesmo internacional. Buscamos dar ênfase a inserção da modalidade nos dois últimos planos nacionais de educação como forma de compreender o impacto do MEC na organização da educação municipal.

Por meio da análise dos documentos oficiais e relatos temos como ambição identificar e debater as relações de poder local que influenciam diretamente a oferta e o acesso à educação no município, constituindo-se como grande desafio na educação bivarrense. Outros desafios se somam a esse: os setores de transporte, merenda, infraestrutura, licitações e outros elementos dos quais dependem as ações da Secretaria Municipal de Educação.

No quarto capítulo, “Uma análise sobre a participação nos debates” analisamos os dados recolhidos nos questionários referentes ao perfil dos professores e diretores da EJA e identificamos, também, a relação existente entre esses profissionais e as estruturas de poder como a Prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação (SME). Construimos um panorama sobre os motivos pelos quais escolheram a modalidade, a formação profissional e trajetória na

educação do município. Consideramos também as políticas públicas e os critérios que regularam as escolhas para direção, além de apresentar as múltiplas noções de currículo presentes entre os participantes.

Reservamos o capítulo cinco para apresentarmos o “produto”, que é parte fundamental deste trabalho uma vez que o mestrado profissional busca colaborar com propostas de intervenções nos espaços onde os pesquisadores do programa atuam. Em “Orientações para o debate curricular” o produto que, neste caso, é um Caderno de Orientações para a continuação do debate curricular e um Blog que tem a pretensão de promover a formação dos envolvidos a partir da divulgação de palestras, legislações, propostas curriculares, monografias dentre outros materiais. A tecnologia nos permite aproveitar o blog para postar fotos, vídeos, trabalhos dos estudantes e relatos sobre os debates curriculares gerando registros que superem os arquivos oficiais da SME.

O desenrolar da análise busca justificar a pesquisa historicamente como pertinente para a construção de uma EJA voltada para a formação de uma classe trabalhadora atuante nos espaços de participação coletivos, empoderada culturalmente e detentora dos conhecimentos necessários à construção da sua existência para além das relações de exploração impostas pelo capital.

CAPÍTULO I – O CURRÍCULO E A EJA: INTERCONEXÕES NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA

Este capítulo da dissertação aborda o campo conceitual de currículo, investigando as relações estabelecidas com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil com ênfase na década de 1990 até o início dos anos 2000. Buscaremos apontar a penetração dos interesses privados na modalidade e a influência que exercem sobre as construções curriculares.

Abordamos o conceito de trabalho em relação ao documento curricular de 2001 onde discutimos também que tipo de formação o governo propõe para a classe trabalhadora. Que sujeitos serão formados e para quê? Para atender a quais interesses?

O debate sobre a EJA está presente em todo o documento, onde nos remetemos aos múltiplos fragmentos da sua história. Mais especificamente neste capítulo, analisamos a relação entre currículo e EJA no campo das políticas públicas. No terceiro capítulo reservamos um tópico somente para construir um breve histórico sobre a modalidade em Duas Barras.

Por se tratar de uma questão contemporânea não poderíamos deixar de fora os dois últimos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024), suas propostas para a Educação de Jovens e Adultos e atores envolvidos. Identificamos nesses planos como a modalidade avança na direção da Educação Profissional como proposta público – privada de formação para a classe trabalhadora.

1.1 Relações históricas entre currículo e EJA

Trataremos neste ponto da dissertação sobre as múltiplas noções de currículo construídas historicamente e como se relacionam com a construção de uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos de abrangência nacional. Utilizamos como principal fonte teórica desta análise a obra intitulada “Teorias de Currículo”, das autoras Lopes e Macedo (2011).

Não fazemos uma história detalhada das transformações da ideia de currículo, mas consideramos importante acompanhar como este conceito, fundamental para a educação, vem se transformando e se resignificando para atender aos interesses de determinados grupos sociais em momentos históricos distintos.

Cada ‘nova definição’ não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A ‘nova

definição' se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 44).

Consideramos, assim, que o conceito de currículo se modifica a partir das relações sócio-históricas, mas não se perdem, os debates se acumulam no campo e estão sujeitos às relações de poder vigentes representadas, principalmente, pela tensão entre o poder público, a iniciativa privada e os movimentos sociais.

Iniciamos a análise com o avanço da industrialização no Brasil durante o início do século XX, quando a escola passa a ser associada à resolução de problemas sociais. Mesmo que o desemprego ou a fome não estivessem diretamente associados aos conteúdos disciplinares, o currículo passaria a ser orientado por um caráter utilitarista. A definição do que seria “útil” estaria relacionada a uma opção teórica e as disputas de poder.

Podemos destacar no campo teórico o surgimento de dois movimentos nos Estados Unidos: o eficientismo social e o progressivismo, sendo que este segundo foi trazido para o Brasil pela Escola Nova. Esses movimentos surgem com a intenção de “socializar” os jovens norte-americanos com o objetivo de garantir um processo de industrialização sem rupturas. Nesse momento devemos chamar a atenção para a relação construída entre o sistema produtivo, o “adestramento” da juventude e a formulação curricular, elementos que estão historicamente interligados e marcam as disputas de poder no campo do currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Não observamos documentos que pudessem servir de parâmetro para identificar uma organização curricular nacional para Educação de Jovens e Adultos nesse período, mas o Distrito Federal iniciou a implementação dos cursos populares noturnos mantidos pelo município, através do Decreto nº 2.940/1928, com uma formação voltada para adultos em horário noturno. O arranjo curricular dos cursos buscava ir além das disciplinas primárias e seguia uma orientação utilitarista, dividida por gênero, voltada para o trabalho e com palestras sobre legislação, higiene e economia social (BRANDÃO, 2010).

Art. 405. As escolas noturnas, reorganizadas sob a denominação de cursos populares noturnos, agrícolas, comerciais e industriais, têm por fim ministrar:

- 1) ensino primário elementar de dois anos a adultos analfabetos;
- 2) ensino técnico elementar;
- 3) instrução prática de economia doméstica (para mulheres) e instrução elementar, comercial, industrial e agrícola conforme a zona (para homens);
- 4) cultura geral, sobretudo higiênica; profilaxia, higiene alimentar e puericultura por meio de projeções, demonstrações práticas e palestras populares.

Parágrafo único – Esses cursos, ministrados em três anos, se realizarão à noite durante três horas diárias, exceto aos sábados, de 1º de março a 15 de junho e de 1º de julho a 15 de dezembro.

Art. 406. O ensino nos dois primeiros anos dos cursos populares noturnos constará de rudimentos das seguintes disciplinas:

a) português; b) aritmética, inclusive sistema métrico; c) geometria; e) história do Brasil; f) desenho.

Art. 407. O ensino no 3º ano dos cursos populares compreenderá:

a) português (leitura e exercícios escritos de acordo com a orientação particular de cada curso); b) desenho e modelagem; c) tecnologia das profissões elementares; d) datilografia e noções de contabilidade ou noções de história natural, química agrícola, agricultura e zootécnica ou trabalhos de agulha e noções de economia doméstica, conforme a feição especial das classes, organizadas dentro do duplo critério das necessidades do meio e das preferências dos alunos.

Art. 408. Paralelamente ao ensino primário do 1º e 2º anos e no ensino técnico do 3º ano, serão organizadas projeções, demonstrações práticas e palestras populares, com o fim de ministrar conhecimentos de higiene e puericultura e noções básicas de economia social, direito civil, e constitucional, aos alunos, esclarecendo - os e orientando-os no desempenho de suas funções, como elementos sociais e políticos.

Art. 409. A localização dos cursos populares noturnos será em centros onde a população proletária seja densa, divididos em masculinos e femininos, regidos aqueles de preferência por professores e estes por professoras.

Art. 410. O mínimo de idade para a matrícula nos cursos populares noturnos será de treze anos (BRANDÃO, 2010, pp.139-140. *Grifos nossos*).

O caráter preferencialmente urbano desse decreto, marca a necessidade de formação de mão de obra minimamente escolarizada para assumir atividades comerciais, industriais e agrícolas. Exclusivamente para as mulheres a proposta oferecia um conteúdo com o nome de “economia doméstica”, apontando ao mesmo tempo a importância da alfabetização para todos e a permanência da mulher como “responsável” pelo lar.

Esses cursos foram extintos entre 1930 e 1932 sendo substituídos pelos cursos de continuação para adultos com o Decreto nº 3.763, de 1º de fevereiro de 1932. Os “novos” cursos mantinham como finalidade a formação para o trabalho.

Ensino de Extensão

a) Fins – Ministrar ensino de instrumentos essenciais a adolescentes e a adultos que não tiveram nenhuma oportunidade escolar no tempo próprio ou a tiveram incompleta. Ministrar variados cursos práticos de artes e ofícios a quantos desejem neles ingressar. Organizar cursos de aperfeiçoamento para os que já abraçaram determinadas profissões e desejem progredir nas mesmas, pela sua eficiência. Oferecer cursos de oportunidade, segundo os interesses de grupos de alunos e as oportunidades de empregos e atividades existentes no momento.

b) Organização e condições – Cursos de preferência noturnos, sem limite de idade, sem formalidades especiais de matrícula, sem seriação especial de matérias. Cursos de duração variável, segundo as condições dos alunos. Cursos criados segundo as solicitações e os interesses dos candidatos (BRANDÃO, 2010, p.141-142.)

Essas propostas assumem um caráter de descontinuidade de oferta, mas com a pretensão de formar para o trabalho no contexto das necessidades do empresariado e a formação política, quando presente, fica restrita ao domínio rudimentar de códigos e legislações.

A alfabetização, como ensino primário público, gratuito e obrigatório tornou-se direito de todos e não só de uma pequena parcela da população depois da revolução que deu início a Era Vargas¹, com a Constituição de 1934. Um direito irrestrito e, mesmo com o caráter de informação implícita, um direito de jovens, adultos e idosos também.

Apesar da identificação de uma proposta curricular nacional anterior ao documento construído em 2001 se dar de forma fragmentada, chamamos a atenção para o município do Rio de Janeiro que se destaca pela trajetória de iniciativas voltadas para a educação de jovens e adultos que culmina na experiência do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) instituído em 1985 primeiramente como Projeto de Educação Juvenil (PEJ) e que possui uma proposta curricular própria que reorganiza tempos e conteúdos escolares.

De acordo com seus pressupostos pedagógicos, o PEJA se organiza em blocos de aprendizagem e não em séries, de modo a adequar o ensino ao ritmo de aprendizado dos alunos, ou seja, não é necessário que o aluno curse um ano letivo para mudar de bloco. Cada segmento (PEJA I e PEJA II) possui dois blocos, divididos em três trimestres letivos. A matrícula dos alunos pode ser realizada em qualquer momento do ano, de acordo com o número de vagas existente (SILVA, 2012, p. 372).

O exemplo do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que se diferencia da divisão tradicional de tempos e disciplinas escolares, reforça a importância de municípios como Duas Barras elaborarem políticas públicas mais apropriadas a sua realidade considerando a continuidade e as especificidades pertinentes à modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Na tentativa de identificar as propostas curriculares em disputa com seus avanços e retrocessos, nos utilizaremos da análise histórica da EJA presente no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 de forma mais aprofundada, para buscar elementos que nos aproximem de uma orientação curricular nacional pensada para formação da classe trabalhadora.

Uma referência importante para dar continuidade ao caráter histórico dessa investigação, é o Plano Nacional de Educação (PNE) de 1936/1937, que não chegou a ser votado devido ao golpe que implementa o Estado Novo, e que nos apresenta uma “ideia” do que o governo federal pretendia para o “ensino supletivo” no Brasil.

Destinado a adolescentes e adultos analfabetos e também aos que não pretendem a instrução profissional e aos silvícolas (a fim de comunicar-lhes os bens da civilização e integra-los progressivamente na unidade nacional), o ensino supletivo deveria conter disciplinas obrigatórias e sua oferta seria imperativa nos estabelecimentos industriais e nos de finalidade correccional. Idêntica obrigação competia aos sindicatos e às cidades com mais de 5.000 habitantes (CURY, 2000, p. 17).

¹ A Constituição Imperial de 1824 reserva a todos os cidadãos a instrução primaria gratuita (art, 179, 32). Mas a cidadania não era concedida a todos, somente aos livres e aos libertos.

A oferta “imperativa” apresentada pela proposta não incluía necessariamente os espaços escolares e ainda percebemos uma diminuição na perspectiva do direito, que segundo Cury (2000) é deslocada para a proteção e o controle, uma vez que proíbe o trabalho de menores de 14 anos durante o dia e menores de 16 anos durante a noite. Essa medida não tem efeito de fato, principalmente na zona rural do país. Cabe ressaltar que o controle e o autoritarismo marcam as disputas políticas durante todo o governo Vargas e não poderia ser diferente no campo da educação.

O progressivismo, mesmo que a margem da Educação de Adultos, ganhou evidência no cenário educacional brasileiro através dos princípios de Dewey, que estão na base das reformas educacionais ocorridas nos anos 20 do século XX em alguns Estados do Brasil, que foram levadas a cabo pelos escolanovistas como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (LOPES; MACEDO, 2011).

Mesmo não podendo afirmar que existe uma relação direta entre a influência do progressivismo e a proposta supletiva do Estado Novo, a ideia de Dewey de que as experiências educacionais escolares devem se conectar com as demais instituições da própria sociedade foram bem apropriadas pelo governo quando relaciona diretamente o ensino supletivo com a indústria. Percebemos um projeto que garante a formação de mão de obra para a iniciativa privada que se mostra muito distante ou mesmo contrário a um empoderamento real dos trabalhadores.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), o progressivismo se desdobrou em muitas vertentes. Destacamos a sistematização de projetos de William Kilpatrick que minimiza o caráter técnico ou mesmo a abordagem eclética organizada por Ralph Tyler que articula abordagens técnicas dos eficientistas com ideias progressivistas. Tanto para Dewey e Teixeira, quanto para Tyler, a participação dos professores no processo de construção do currículo assume um caráter de grande importância seja na implementação ou no sucesso da proposta.

A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes (LOPES; MACEDO, 2011 p. 26).

A responsabilização da escola e dos professores retira do poder público e dos “intelectuais” que formularam os processos teóricos a responsabilidade sobre os insucessos. Os modelos de formulação científica do currículo pensam a escola como aparato de controle social e são associados ao desenvolvimento econômico do país, portanto quando o insucesso é

relacionado à escola e aos professores, de alguma forma os problemas da economia também recaem sobre os mesmos sujeitos.

Tais políticas permanecem entremeadas com uma proposta de desenvolvimento associada à iniciativa privada e como suplência para os que não tiveram acesso à educação. O Decreto-lei federal nº 8.529, de 02/01/1946 é um exemplo dessa ideia permanente de suplência quando apresenta o curso primário de caráter supletivo, voltado para adolescentes e adultos, com disciplinas obrigatórias com dois anos de duração.

Outro importante marco jurídico é a Lei nº 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina em seu artigo 99 os “exames de madureza” para os jovens a partir dos 16 anos para obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial e do colegial a partir dos 19 anos, podendo ser ofertados pela iniciativa privada.

Consideramos, portanto, que a culpabilização das escolas e professores associada a políticas públicas de suplência caracterizam as formações curriculares propostas pelo governo com a garantia de participação da iniciativa privada, seja na garantia da formação direta de mão de obra segundo as necessidades do mercado, seja a partir de currículos que desconsideram os embates políticos.

Os movimentos sociais, a igreja católica e sindicatos não seguiam, necessariamente a mesma lógica do Estado, criando propostas próprias de alfabetização de jovens e adultos com enriquecimento cultural e empoderamento político dos trabalhadores, à custa de perseguições, prisões e estrangulamentos financeiros.

O maior exemplo desse movimento de resistência às políticas governamentais são os trabalhos de Paulo Freire que propõem um “modelo” de educação de jovens e adultos libertador. Em sua proposta, o currículo é uma construção coletiva realizada a partir da relação dos homens com o mundo e com eles mesmos, abandonando o caráter de suplência em detrimento de uma educação permanente através do diálogo. O enriquecimento político e cultural através de atividades externas ao espaço escolar superavam em muito o que o governo oferecia.

Paulo Freire, depois de dez anos (1949 – 1959) de trabalho no Serviço Social das Indústrias (SESI), na época, dirigia o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade Federal de Pernambuco e estava engajado no Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife. O MCP, fundado por Germano Coelho e Miguel Arraes pensava uma relação diferente entre as classes populares e a cultura. Inicialmente deveria se chamar Movimento de Cultura e Povo, mas escolheu-se a denominação de Cultura Popular para afirmar ser o povo o sujeito de cultura. No MCP, Freire, como diretor da Divisão de Pesquisa e coordenador do Projeto de Educação de adultos, criou centros de culturas: espaços que incluíam bibliotecas populares, representações teatrais, tempos recreativos, esportivos e círculos de cultura (VITTORIA, 2011, p. 47).

Esse movimento de educação de adultos² cria uma proposta curricular diversificada com tempos e espaços alternativos. As questões sociais permanecem no centro dos debates partindo dos estudantes e retornando à realidade como formas de intervenção. Os conteúdos não são desprezados, mas estão a serviço das necessidades concretas dos sujeitos envolvidos e a discussão política é central nessa construção.

O golpe civil-militar de 1964 acaba com os trabalhos realizados por Freire devido à centralidade nas questões políticas, demonstrando mais uma vez que as propostas curriculares, mesmo no campo conceitual, estão submetidas às relações de poder estabelecidas na sociedade.

Uma nova redefinição será trazida pelo golpe de 1964 que aprofundará a distancia entre o ímpeto urbano, modernizador, industrializante e demográfico do país e os processos de democratização dos bens sociais. A concentração de renda e o fechamento dos canais de participação e de representação fazem parte destes mecanismos de distanciamento. O rígido controle sobre as forças sociais de oposição ao regime permitiu o aprofundamento dos processos contudentes à modernização econômica para cujo o sucesso era importante a expansão da rede física da educação escolar primária (CURY, 2000, p. 20).

A resposta para essa expansão na Educação de Adultos vem com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio do qual o currículo se volta para uma alfabetização completamente descontextualizada politicamente retomando um modelo normatizador da educação para a formação de trabalhadores dóceis e distantes dos conflitos sociais.

Nos Estados Unidos e na Europa surgem os movimentos de contracultura, o marxismo e a contestação das fragilidades apresentadas pelas abordagens técnicas; crescem assim as críticas aos conceitos restritos de currículo como a prescrição seja do que deveria ser ensinado, seja de comportamentos esperados dos estudantes. A Nova Sociologia da Educação (NSE) fomentada por Michel Young cresce como resposta ao “tecnicismo” das propostas anteriores. Essas teorias chegam ao Brasil a partir da década de 1980 com a publicação de *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple (LOPES; MACEDO, 2011).

Durante a ditadura civil-militar o ensino supletivo ganha bases legais específicas (Lei nº 5692/71) que influenciaram as propostas curriculares consolidando um mecanismo de precariedade na EJA, que vem se modernizando com o passar dos anos, tomando a forma de educação a distancia. Nesse momento esse modelo que acontecia, de forma incipiente via rádio, passa a ser oferecido também por correspondência propiciando uma flexibilidade

² O reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da Educação Básica ocorre a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

curricular (CURY, 2000) que se distancia ainda mais das propostas de enriquecimento político e cultural presentes nas propostas dos movimentos sociais.

A abertura política caracterizada pela Constituição Federal de 1988 e pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 – trazem novas perspectivas curriculares para a educação de jovens e adultos. Uma vez que o número de ofertantes se multiplica, temos as mais variadas entidades religiosas, organizações não governamentais, os movimentos sociais, os múltiplos programas governamentais do MEC e de outros ministérios, os Estados e Municípios, Fundações, Institutos, Universidades, dentre outras iniciativas que se ramificam durante toda década de 1990.

Ainda nessa década presenciamos a entrada mais agressiva do neoliberalismo em toda América Latina, principalmente no Brasil, acelerando os processos de terceirização de serviços, privatizações e entrada maciça de capital privado nacional e internacional em todos os setores do Estado, principalmente na educação. Esse quadro propicia a proliferação de propostas curriculares que atendem prioritariamente aos interesses da burguesia.

Um exemplo de fragmentação implementada pelo governo federal que merece atenção é a política nacional para a alfabetização de jovens e adultos, entregue em 1999 para a ONG conhecida como “Comunidade Solidária” que elabora, em parceria com o MEC, o Programa de Alfabetização Solidária (CURY 2000). Durante o governo Lula é criado o “Programa Brasil Alfabetizado” (PBA), seguindo uma lógica de precarização. Com um currículo reduzido e professores sem formação específica, o programa continua a busca por parcerias com municípios até o ano de 2016³.

Podemos identificar que a fragmentação de políticas públicas para EJA geram uma multiplicidade de arranjos curriculares. Essa diversificação é garantida pela LDB nº 9394/96, em que, no artigo 37, fica explícito que as características do alunado determinam a organização da modalidade em cursos e exames. A “liberdade” para a organização dos tempos e espaços escolares propiciou ao próprio MEC elaborar propostas curriculares diferentes para programas de EJA, que disputam o mesmo público, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), por exemplo.

Como registramos anteriormente, apesar da orientação curricular de 2001 que abrange da alfabetização até o fim do 2º segmento do Ensino Fundamental (EF), os movimentos

³ As propostas de adesão ao Programa Brasil Alfabetizado chegaram para as prefeituras de Duas Barras – RJ e Cachoeiras de Macacu – RJ no segundo semestre de 2015 objetivando parceria para o ano letivo de 2016.

sociais, religiosos, escolas particulares, sindicatos, ONG's, fundações, institutos privados dentre outros que ofertam propostas de EJA, elaboraram seus próprios currículos, diversificando muito as possibilidades.

O agrupamento em categorias para análise dessas propostas deve assumir perspectivas políticas e pedagógicas situando os currículos como hegemônicos ou contra-hegemônicos. Trabalhamos nessa dissertação com o conceito de hegemonia formulado por Gramsci que situa a luta contra a classe dirigente na sociedade civil e o domínio desta determina a conquista política do Estado construindo a hegemonia pelo consentimento (GRAMSCI, 1978).

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida; que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Mas também é indubitável que os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica; não se pode deixar de se fundamentar na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 1978, p. 33).

Considerando esse conceito, os currículos podem conter características de uma proposta oriunda dos grupos dirigentes que visam consolidar sua hegemonia ou de grupos que trabalham na transformação da sociedade civil e política defendendo novas estruturas ético-políticas e econômicas. Essa disputa marca as relações de poder que envolvem a formação da classe trabalhadora, portanto, o embate no campo pedagógico se situa entre pedagogias que empoderam a classe trabalhadora e as que conformam e submetem para formar “mão de obra” inserida nas estruturas sociais e produtivas.

Acreditamos que podemos fazer um recorte do caráter político das possibilidades de construção de currículo, haja vista que consideramos a luta de classes como elemento fundamental para determinar relações de poder e, por sua vez, influenciar no arranjo curricular. Mesmo não abrangendo todas as possibilidades Rummert, Algebaile e Ventura (2011)⁴ apresentam um quadro de oferta educacional dividido entre duas categorias, uma educação direcionada à classe trabalhadora e outra à burguesia.

⁴ “O texto constitui a íntegra do trabalho encomendado que serviu de base à apresentação no GT Trabalho e Educação, na 34ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Natal, RN, de 02 a 05 de outubro de 2011. Esse texto não possui paginação. Pesquisado em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/educacao-formacao-humano-cenario-integracao.pdf>

Quadro 1 - Formas de oferta de formação escolar segundo as etapas e níveis de ensino e as classes sociais fundamentais – Configuração referente ao ano de 2011.

Níveis	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Classe Trabalhadora	*Escola Pública Regular *Escolas Privadas Regulares de segunda e terceira linhas - Diurnas - Noturnas	*Escola Pública Regular *Escolas Privadas Regulares de segunda e terceira linhas - Diurnas - Noturnas	*Maioria das IES privadas com ênfase nas IES de “melhor preço” (Cláudio Moura Castro – 2003), predominantemente via PROUNI
	*EJA (pública e privada, presencial, semipresencial e a distância)	EJA (pública e privada, presencial, semipresencial e a distância)	-----
	*Programas dirigidos à ampliação do ingresso, reinserção, permanência ou conclusão do Ensino Fundamental	*Programas dirigidos à ampliação do ingresso, reinserção, permanência ou conclusão do Ensino Médio	*Expansão das redes públicas com os cursos de “segunda linha” e as “universidades de lata”
	*Exames de certificação *Modalidades de oferta: presencial, semipresencial e a distância	Exames de certificação *Modalidades de oferta: presencial, semipresencial e a distância	*Cursos tecnológicos *Modalidades de oferta: presencial, semipresencial e a distância
Burguesias	*Escolas Privadas de primeira linha	*Escolas Privadas de primeira linha	*Cursos superiores plenos
	*Escolas Públicas de excelência	*Escolas Públicas de excelência	*Universidades Públicas e privadas de excelência
	-----	*Cursos no exterior	Cursos no exterior
	Modalidade de oferta: presencial	Modalidade de oferta: presencial	Modalidade de oferta: presencial

Fonte: RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA (2011).

As categorias de Classe Trabalhadora e Burguesia são fundamentais para identificarmos um currículo construído a partir de uma perspectiva de formação de classe, ou seja, uma divisão entre escola para os trabalhadores e outra para as elites. Temos como proposta considerar também, que tipo de pedagogia está relacionada à proposta curricular, uma vez que a pedagogia das competências⁵ tem se apresentado nos documentos oficiais de forma cada vez mais hegemônica.

⁵ No Dicionário da Educação Profissional, Marise Ramos (2009) estabelece uma origem e uma definição para a pedagogia das competências: “Ao ser utilizada no âmbito do trabalho, essa noção torna-se plural – ‘competências’ –, buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos, dá origem ao que chamamos de ‘pedagogia das competências’, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz.” Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html> Acesso em: 02/04/2016.

Esse referencial pedagógico fortalece um ideal de “consenso” com o objetivo de desconstruir a luta de classes como categoria norteadora de práticas políticas e pedagógicas de oposição ao capitalismo. Tal “proposição pedagógica” tem profundas implicações políticas que visam solidificar cada vez mais as relações de exploração capitalista e fortalecer sua influência nas construções curriculares de estados, municípios, ONG’s dentre outros.

A competência, inicialmente um aspecto de diferenciação individual, é tomada como fator econômico e se reverte em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas. A flexibilidade econômica vem acompanhada da psicologização da questão social (RAMOS, 2009).

O exemplo da educação profissional é pertinente para pensarmos a penetração da pedagogia das competências no campo curricular, na medida que esta proposta busca individualizar reivindicações coletivas, reduzindo o debate político à esfera técnica. Exemplo que ganha ainda mais relevância quando levamos em consideração que o PNE 2014 – 2024, estabelece uma conexão mais profunda entre a Educação Profissional (EP) e a EJA, garantindo inclusive metas quantitativas de matrículas.

A ênfase na dimensão experimental da qualificação permite tomar a noção de competência como referência da educação profissional também sob a ótica curricular. São comuns as críticas de que a formação conferida pelas instituições não atende às necessidades das empresas. A noção de competência torna-se um código privilegiado no sentido desta coerência, porque se presta às análises dos processos de trabalho e, por suposto, pode levar aos currículos escolares os conteúdos reais do trabalho. A qualificação não teria cumprido esse papel por manter-se determinada pelos títulos e diplomas. Ao passo que estes últimos são códigos consolidados, duradouros e rígidos, as competências seriam dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim apropriadas ao estreitamento da relação escola/empresa (RAMOS, 2002, p.406).

A aproximação entre a EJA e a EP pensada pelos planos nacionais de educação pode ser considerada como limitadora dos múltiplos aspectos presentes na educação de jovens e adultos, como a diversidade cultural, de gênero, racial, política, religiosa dentre outras, pois a pedagogia das competências encontra-se a serviço da produção e do capital.

Consideramos que essa proximidade entre as modalidades não significaria necessariamente reduzir a EJA a simples formação de “mão de obra”, uma vez que, as propostas curriculares orientadas por uma perspectiva libertadora, construídas coletivamente, que levem em conta as necessidades e a diversidade da classe trabalhadora, podem superar a subalternidade pretendida pelo empresariado.

O caráter individualista que permeia as competências fica claro quando se torna difícil para o campo teórico que sustenta esta pedagogia estabelecer competências comuns para todos os trabalhadores. Identificamos ainda correntes que apontam a negociação direta das “competências” formativas entre “empregador e empregado” o que significaria submeter o currículo formativo dos trabalhadores às necessidades produtivas de cada empresa.

Mesmo assim, dificuldades de se construir um novo sistema profissional baseado em competências são apontadas. Por exemplo, a abordagem por competência enfatiza a ação que se processa em contextos específicos de produção, sendo então geridas segundo interesses da própria empresa, tornando difícil construir um sistema global genérico que possa ser aplicado externamente à empresa. Outra dificuldade é o fato de essa abordagem enfatizar, também, as características pessoais e a capacidade de mobilizar competências num contexto específico, o que torna muito complexo realizar medidas dessas competências objetivamente, em particular se elas tiverem de ser reconhecidas fora do contexto em que foram desenvolvidas (RAMOS 2002, p. 73).

A entrada maciça da iniciativa privada na educação pública se intensifica a partir dos anos de 1990 e permanece durante os anos 2000, assim como as competências, influenciando nos debates políticos e pedagógicos em todo Brasil. Esses avanços e resistências polarizam os currículos já que posicionamentos políticos e pedagógicos se entrelaçam.

Podemos considerar que as propostas curriculares construídas pelas instituições públicas e privadas podem ser classificadas pedagogicamente como construtoras de um consenso pelo capitalismo ou como propositivas, críticas e transformadoras das relações de exploração do capital.

Daremos continuidade a esta discussão no próximo tópico onde investigaremos a proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos de 2001, construída pelo MEC. Os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001 – 2010 e 2014 – 2024), que explicitam o planejamento da educação nacional por períodos de 10 anos, serão analisados no tópico 1.3 desta dissertação.

1.2 Currículo e Formação da Classe Trabalhadora.

Consideramos a proposta curricular para EJA, apresentada pelo MEC em 2001⁶, como norteadora das demais propostas curriculares para a modalidade em âmbito nacional, influenciando outros arranjos em estados e municípios. Considerando este documento, temos como objetivo analisar de forma mais aprofundada o capítulo intitulado “Fundamentos e

⁶ Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos para o ensino fundamental (1º Segmento) apresentada pelo Ministério da Educação.

objetivos gerais”⁷, por meio da qual buscaremos apontar como o mesmo identifica os sujeitos que se utilizam da modalidade e os cidadãos que pretende formar.

A proposta curricular apresenta uma análise da conjuntura política e estrutural da EJA no Brasil do final do século XX e considera as múltiplas dimensões do público da Educação de Jovens e Adultos reconhecendo a precariedade do acesso e para a permanência desse público no espaço escolar. Nos pontos relativos à economia e à política observamos os traços de um projeto neoliberal de educação, alinhado com as necessidades do empresariado.

Os dados debatidos pela proposta de 2001 apontam uma dimensão de 35 milhões de pessoas maiores de 14 anos que não completaram quatro anos de escolaridade e 20 milhões de analfabetos identificados pelo censo de 1991. Esses sujeitos são assinalados como “público potencial dos programas de educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2001, p.35). O termo “programas” chama a atenção por caracterizar uma política fragmentária, de caráter passageiro e, no caso da EJA, voltada para as populações empobrecidas.

A análise dos programas instituídos desde os anos iniciais da década de 1990, nos variados setores de ação governamental envolvidos com algum tipo de “projeto social”, é extremamente revelador a desse novo quadro geral de oferta educacional que, simultaneamente, expressa e produz novas formas e condições de formação humana em curso. Trata-se de um emaranhado de ações dirigidas aos mais diferentes propósitos (financiamento de ações regulares, ajustes institucionais, ampliação ou reforma infraestrutural, formação funcional, indução de políticas, dentre outros), no interior do qual se destacam, por sua quantidade e variedade, programas nitidamente dirigidos à formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos denominados como “pobres”, ou seja, aqueles expropriados do próprio direito à vida, num patamar mínimo de dignidade (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p.725).

A negação do direito à educação aparece associada à situação de pobreza de grande parte da população e por uma tradição política pouco democrática. O caráter histórico da relação entre as múltiplas causas da pobreza e o capitalismo não são discutidas, como se a pobreza estrutural na sociedade brasileira, fosse apenas fruto da “exclusão econômica e política” e pudesse ser superada desconsiderando a dinâmica excludente e centralizadora do capital enquanto modo de produção.

Na análise da dimensão econômica, a revolução tecnológica é apontada como responsável pelas alterações nas relações de trabalho e recai sobre a classe trabalhadora a necessidade de se atualizar constantemente para competir por um posto de trabalho ou buscar o “auto-emprego”.

⁷ Capítulo presente na Proposta Curricular do 1º Segmento, pois os cadernos do 2º segmento encontram-se fragmentados e apresentam objetivos próprios de seus campos disciplinares.

O outro lado da moeda do avanço tecnológico é a diminuição dos postos de trabalho, que torna a disputa pelo emprego mais acirrada. Níveis de formação mais elevados passam a ser exigidos na disputa pelos empregos disponíveis. A um grande número de pessoas, impõe-se a necessidade de buscar formas alternativas de se inserir na economia, por meio do auto-emprego, organização de microempresas ou atuação no mercado informal (BRASIL, 2001, p. 38).

Consideramos pertinente apontar que o acesso ao mundo do trabalho aparece atrelado às necessidades de uma nova “revolução tecnológica”. A ampliação da produção a partir da aplicação de novas tecnologias é utilizada como argumento para a diminuição dos postos de trabalho, onde a formação aparece como mais um obstáculo no acesso aos mesmos.

Para que tenhamos maior clareza nesse debate, precisamos delimitar o conceito de trabalho que defendemos nesta dissertação, pois este é um balizador para as categorias de análise que utilizamos e norteará as proposições presentes na construção produto desta dissertação⁸. Os autores Frigotto (2010), Saviani (2003) e Fernandez (1993) nos trazem importantes leituras do conceito marxista de trabalho, definindo-o como humanizador.

O homem enquanto natureza e animal se confunde com a natureza em geral e com o mundo animal; **mas pelo trabalho, na relação com os demais homens, se distingue e se produz homem**, torna-se o único ser capaz de apropriar-se da natureza, transforma-la, de criar, e de fazer cultura (FRIGOTTO, 2010a, p. 86. *Grifos nossos*).

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – **isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência** –, **é também o trabalho que define a existência histórica dos homens**. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo (SAVIANI, 2003, p. 133. *Grifos nossos*).

Se o trabalho ocupa um lugar central na educação é, **sem dúvida, porque é o que distingue o homem como gênero** e porque é a forma com que o homem se relaciona com a natureza ou, digamos melhor, porque é ambas as coisas ao mesmo tempo (FERNANDEZ, 1993, p.104. *Grifos nossos*).

Quando pensamos o trabalho para além da divisão imposta pelo modo de produção capitalista, apresentamos o acesso ao trabalho como direito fundamental para condição de existência humana. Em uma sociedade na qual a venda de força de trabalho é regulada pelos interesses privados dos detentores dos modos de produção (iniciativa privada) e por um Estado (setor público) cada vez mais reduzido pelas políticas neoliberais, às transformações no setor produtivo determinam as chances de humanização da classe trabalhadora.

⁸ O produto proposto é um material impresso e um “blog” que tem como objetivo nortear os futuros debates sobre a EJA de Duas Barras.

O campo produtivo está passando por transformações de profunda relevância, o controle do monopólio do processo técnico e do desenvolvimento científico (microeletrônica relacionada à informática, microbiologia e novas fontes de energia) se tornaram elementos determinantes na “competição intercapitalista e na subordinação do trabalho ao capital”, como nos afirma Frigotto (2010b, p. 57).

A “revolução tecnológica” é apresentada pelo documento curricular como responsável pelas alterações no acesso ao trabalho e também é evocada para assumir o papel de protagonista da inserção do Brasil em um mercado mundializado (BRASIL, 2001). As produções científica e tecnológica caminham juntas e se concentram nos países de economia hegemônica como aponta Oliveira (2003), situando o país em um constante estado de subalternidade.

A revolução molecular-digital anula a fronteira entre ciência e tecnologia: as duas são trabalhadas agora num mesmo processo, numa mesma unidade teórico-metodológica. Faz-se ciência fazendo tecnologia e vice-versa. Isto implica em que não há produtos tecnológicos disponíveis, à parte, que possam ser utilizados sem a ciência que os produziu. E o inverso: não se pode fazer conhecimento científico sem a tecnologia adequada: a fabricação das bombas atômica e de hidrogênio e as correspondentes produções de energia nuclear- a de fusão ainda não lograda completamente - já indicavam essa anulação, essa ultrapassagem. A revolução molecular-digital deleta – para usar um termo informático – definitivamente essa barreira. O que sobra como produtos tecnológicos são apenas bens de consumo. Do ponto de vista da acumulação de capital, isto tem fundas consequências. A primeira e mais óbvia é que os países ou sistemas capitalistas subnacionais periféricos podem apenas copiar o descartável, mas não copiar a matriz da unidade técnico-científica. Uma espécie de eterna corrida contra o relógio. A segunda, menos óbvia, é que a acumulação que se realiza em termos de cópia do descartável, também entra em obsolescência acelerada, e nada sobra dela, ao contrário da acumulação baseada na Segunda Revolução Industrial (OLIVEIRA, 2003, p. 139).

Percebemos a existência de um currículo que legitima as relações de exploração do capital e busca conformar a classe trabalhadora para a inserção do Brasil em um mercado mundializado, mesmo que de forma subalterna. Nesse contexto, os milhões de jovens e adultos, com baixa escolaridade, se apresentam como mão de obra barata para a expansão da produção em uma realidade onde o trabalho não garante seguridade social.

Na dimensão política o texto exalta a capacidade de negociação de interesses como “essência da ideia de democracia” (BRASIL, 2001, p. 37) como se nossa sociedade fosse composta por iguais, desconsiderando a luta de classes. A urgência de uma melhor formação

geral aparece associada a uma inserção mais vantajosa no mercado de trabalho, trazendo para o debate a teoria do capital humano⁹. Conforme Frigotto (2010a, p. 45-46).

(...) o caráter circular das abordagens econômicas da educação, baseadas na perspectiva do capital humano, é decorrência do caráter positivista da teoria econômica que lhe serve de base – teoria esta que se constitui em uma apologia das relações sociais de produção da sociedade burguesa.

O investimento pessoal como fator de influência na economia não é uma ideia nova, mas, segundo Frigotto (2011a, p. 48), “somente a partir da década de 1950 que esta ideia é sistematizada, especialmente por pesquisadores americanos e ingleses”. Temos como principal expoente Theodore Schultz, ganhador do prêmio Nobel de economia de 1979 e intelectual da Escola de Chicago (Universidade de Chicago).

Schultz era diretor do departamento de economia da Universidade de Chicago em 1953, conhecida por ter um departamento de economia dedicado a aprofundar o capitalismo liberando os mercados sem nenhum tipo de interferência do Estado. Nessa conjuntura podemos considerar que a Teoria do Capital Humano está diretamente comprometida com o avanço do capitalismo reduzindo a educação à aquisição de competências e habilidades relacionadas à potencialização do trabalho na esfera produtiva.

Essa atuação ideologicamente direcionada de Schultz fica ainda mais explícita quando analisamos sua participação na formação de economistas chilenos na Universidade de Chicago, conhecido como “Projeto Chile” (1957 e 1970), que atuou associando educação para o capital com assessoria econômica para as ditaduras na América Latina (KLEIN, 2008). Buscamos ressaltar, com este exemplo, o caráter político e intencional da educação e seus documentos norteadores.

Nesse sentido, a proposta curricular de 2001 faz uma defesa da democracia burguesa, mas com aprofundamento das relações de exploração da classe trabalhadora associado à diminuição cada vez maior das políticas de assistência social deixando a responsabilidade de inserção no “mercado” sobre o trabalhador.

A escola pública, de responsabilidade do Estado, apresenta-se como importante campo de disputa e ainda pode ser considerada como um espaço privilegiado de formação intelectual, cultural e social voltado para a classe trabalhadora, mas com constantes pressões do sistema

⁹ Frigotto traz o conceito de Teoria do Capital Humano debatido por Theodore Schultz na obra “O valor econômico da educação” de 1962, ao afirmar que: “O componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção” (FRIGOTTO, 2010a, p.50).

produtivo, os programas de aceleração, a intervenções de Fundações, ONG's e bancos privados, que gerenciam projetos educacionais. Identificamos nessa disputa uma tentativa de aprofundar a relação já existente entre a formação escolar e as necessidades do sistema produtivo.

O esforço para que a formação da classe trabalhadora e conseqüentemente da EJA, seja associada às necessidades da indústria é representado pelas iniciativas políticas e pedagógicas que o empresariado articula para solidificar a hegemonia de conceitos como “pedagogia da qualidade e das competências, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata aplicados à Educação” (FRIGOTTO, 2010b, pp. 54-55).

A CNI (Confederação Nacional da Indústria) dispõe de um Instituto – IEL – especificamente encarregado de analisar as tendências e necessidades do setor industrial no plano da educação e formação técnico-profissional. Trata-se de um instituto criado em 1969 com o objetivo precípuo de funcionar como uma espécie de embaixador para sensibilizar e envolver as universidades públicas e privadas na defesa das necessidades da indústria nacional (FRIGOTTO, 2010b, p.162).

Observamos este engajamento quando analisamos o currículo da EJA (2001), uma vez que o documento não contesta as relações de produção e responsabiliza os trabalhadores pela “livre” negociação de sua força de trabalho, individualizando processos coletivos. A proposta pedagógica (2001) não apresenta, de forma direta, os traços característicos da pedagogia das competências, como listas de habilidades e comportamentos no lugar do conhecimento historicamente produzidos.

Percebemos que esse espaço (pedagógico) ainda permanecia em disputa em 2001, mas o caráter conservador do documento distancia essa proposta da perspectiva crítica de currículo defendida por Moreira e Silva (2001). Podemos considerar o documento como fundamento para construções curriculares municipais, estaduais e privadas voltadas para as necessidades do mercado e para as transformações dos meios de produção, no sentido de aprofundar as relações de exploração da classe trabalhadora.

Essas carências e disputas são brevemente explicadas quando observamos o texto intitulado “Nota da equipe de elaboração” presente na proposta curricular de 2001, que apresenta o histórico da construção dessa proposta e os embates e limitações que permearam o processo. No fragmento que segue temos uma ideia das críticas apontadas pela equipe de elaboração do documento.

Limitações apontadas como problemáticas no texto preliminar e que não nos sentimos em condições de superar nesta versão dizem respeito, por exemplo, à sua abrangência. A presente proposta faz referência apenas às quatro primeiras séries do ensino fundamental, quando o direito ao ensino fundamental de oito séries representa uma conquista legal que ainda exige todo empenho para se transformar em conquista efetiva. Além dessa limitação relativa às séries abrangidas, foram apontadas limitações quanto às áreas de conhecimento: a ausência, nesta proposta,

de orientações específicas para as áreas de Educação Artística e Educação Física ou, de forma mais geral, um tratamento não suficiente das linguagens não-verbais. Outro ponto que por alguns foi considerado insuficientemente enfatizado diz respeito à educação para o trabalho, aspecto que sem dúvida é da maior relevância em se tratando de ensino fundamental dirigido a jovens e adultos. Seleccionamos como exemplos essas limitações de caráter mais geral apontadas nas consultas por considerar que são aspectos prioritários a serem trabalhados em futuras iniciativas do gênero (BRASIL, 2001, p. 8).

De acordo com esse contexto, consideramos urgente a continuidade dos debates curriculares sobre a EJA em caráter nacional, uma vez que estas limitações foram apontadas a quinze anos e permanecem como entraves ao avanço da modalidade no sentido da construção de uma proposta de educação de para jovens, adultos e idosos que empodere a classe trabalhadora. A disputa de projetos de educação direcionados para o trabalho reflete o impasse entre os interesses dos trabalhadores e do empresariado quanto às políticas de formação escolar da classe trabalhadora.

1.3 A EJA no contexto dos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014 - 2024)

Nesse tópico estabelecemos uma relação do PNE 2014-2024 com o PNE 2001-2011 buscando as proximidades e distanciamentos com uma proposta de EJA para as necessidades do mercado. Investigamos as mudanças ocorridas de um plano para outro no que diz respeito à educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional (meta 10, do plano atual), uma vez que esta nova proposta de organização constrói outras perspectivas curriculares.

Destacamos inicialmente, então, três das cinco prioridades estabelecidas no PNE 2001 - 2011, ligadas a demandas históricas da população de jovens e adultos, que tem sido sistematicamente excluída dos espaços escolares.

Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.

Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, **como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias.** Para as demais séries

e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades **de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva**, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL 2001, pp. 6-7. *Grifos nossos*).

Interessante observar que a estratégia para a erradicação do analfabetismo não fica clara, aparecendo apenas como prioridade no ensino fundamental. Os objetivos são vagos e a delimitação de conteúdos generalizantes, sem indicativos políticos para implementação, sem garantias de uma elaboração curricular onde estes conhecimentos estejam conectados com o cotidiano dos estudantes.

Destaca-se ainda a necessidade da universalização das matrículas em todos os níveis de escolaridade e a tentativa de ampliação de ofertas aos que não tiveram acesso à escola na idade própria. Entendemos que o caráter de suplência se mantém, pois não observamos uma proposta para a EJA que transcenda a necessidade de escolarização dos sujeitos que não tiveram acesso na idade esperada pelos sistemas de ensino.

O diagnóstico obtido nesse PNE (2001-2010) para a demanda do Ensino Médio afirma que os jovens estão chegando para essa etapa com a idade mais avançada e dois fatores são indicados como causas dessa situação: o primeiro seria o grande quantitativo de repetência no decorrer do Ensino Fundamental e o segundo está ligado ao retorno de adultos aos bancos escolares a fim de finalizarem a educação básica. A partir dessa situação, é previsto que boa parte dos estudantes desse nível de escolaridade já estejam inseridos no mundo do trabalho. A defasagem de faixa etária é também associada a problemas externos ao sistema educacional, responsáveis pela perda de adolescentes em sua trajetória escolar e agravada pela organização da escola e pelo processo de ensino-aprendizagem.

Nesse Plano, a modalidade Educação de Jovens e Adultos traz o conceito de "educação ao longo de toda a vida", partindo da alfabetização, não apenas com o foco na leitura e escrita, mas considerando a inserção desta fatia da população no "exercício pleno da

cidadania, melhoria da qualidade de vida e de fruição do tempo livre além de ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho” (BRASIL, 2001, p. 40). Neste contexto, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental.

Apesar de termos a educação como direito assegurado para todos os que não tiveram acesso na idade própria garantido na LDB nº 9394/96, como busca reforçar o slogan “educação ao longo da vida”, precisamos nos indagar: que educação é essa? Segundo a UNESCO, o acesso à educação durante a vida está a serviço da constante adequação da classe trabalhadora às transformações do sistema produtivo.

Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamam a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada quanto na vida profissional (UNESCO, 1996, p. 19).

Como elemento fundamental para se consolidar o direito de jovens, adultos e idosos a uma educação mais apropriada as suas múltiplas necessidades, a noção de continuidade do acesso à educação passa a ser utilizada pelo capital como uma estratégia para atualização da mão de obra devido às constantes variações e incertezas do sistema produtivo.

O planejamento passa a ser pensado no sentido de formar trabalhadores para atender às novas demandas do capital atendendo aos constantes saltos tecnológicos apropriados pelo sistema produtivo. Observamos, nesse caso, o fortalecimento da Educação Profissional nas esferas públicas e privadas, mas com financiamento majoritariamente público, com a intenção de aproximar a EJA deste campo, apontando para uma centralização das políticas de formação de mão de obra para o setor privado. No que diz respeito à educação profissionalizante, tem-se a seguinte afirmação no PNE 2001-2011:

A integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos. É importante o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente – o que pode dar-se de diversas formas: organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; concessão de licenças para frequência em cursos de atualização; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho (BRASIL 2001, p. 41).

Com maior especificidade, no que se refere à educação profissionalizante, consta no capítulo “Educação Tecnológica e Formação Profissional” que não havia informações precisas sobre o alcance da oferta de formação para o trabalho por ser uma área muito diversificada. Nesse panorama confirmamos que, para a manutenção de uma escola pública profissionalizante de qualidade, o custo seria muito alto e que “não existiriam” condições de

se expandir o quantitativo das unidades escolares com perfil de formação integrada, sendo assim, as vagas acabavam sendo bastante limitadas naquele momento.

Embora o Ensino Médio não seja objeto deste estudo, pois estamos tratando de uma rede municipal de educação, cabe registrar que segundo os dados do INEP de 2011, um ano após o término da vigência do PNE 2001-2010, o quadro do ensino médio quanto ao investimento, era o seguinte:

Dados da pesquisa INEP/MEC de 2011 revela que o Brasil tem hoje 8.357.675 de alunos matriculados no ensino médio. Apenas 1,2% no âmbito público federal, 85,9%, no âmbito estadual, 1,1% municipal e 11,8% no ensino privado.

Os 85% de jovens que estão nas escolas estaduais mais de um terço fazem a noite, com professores trabalhando em três turnos e em escolas diferentes e com salários vexatórios. O custo médio é de aproximadamente mil dólares ano, um quarto do custo federal. Uma mensalidade numa escola de elite corresponde ao que a sociedade Brasileira esta disposta a gastar com a maioria absoluta dos jovens que estão no ensino médio ao longo de todo um ano. **Pode-se concluir que o Brasil não tem de verdade ensino médio** (FRIGOTTO, 2013, p.54. *Grifos nossos*).

As formas de ingresso para essas poucas instituições federais se organizam de forma a favorecer os jovens que possuem o maior nível de escolarização e os de maior renda, ficando de fora justamente aqueles que mais necessitam incluindo os jovens, adultos e idosos. Portanto, serão outras instituições públicas que atenderão a maior parcela de jovens e adultos e que não possuem o mesmo perfil das escolas técnicas federais, como é afirmado no próprio corpo do texto do PNE. Essa situação começa a mudar com a implementação dos Institutos Federais, com programas como PRONATEC e PROEJA, ampliação de oferta nas Redes Estaduais dentre outros ofertantes a partir de 2007.

O PNE (2001-2010) avança no sentido de integrar a EJA com a Educação Profissional como podemos perceber nesta passagem: "Finalmente, entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas deve constituir educação continuada, que perpassa toda a vida do trabalhador" (BRASIL, 2001, p. 49). Muito semelhante à ideia “educação ao longo da vida” apropriada pelos empresários, o documento segue afirmando a responsabilidade do trabalhador por aprender as técnicas e saberes necessários à manutenção da “empregabilidade”.

As relações estabelecidas entre a educação profissional e a EJA se entrelaçam em pelo menos três aspectos fundamentais que identificamos nesta análise: primeiro pelas políticas públicas de precariedade e descontinuidade, segundo pela diversidade presente na classe trabalhadora alvo destas políticas e como terceira questão temos a influência direta do setor

privado na formação da mão de obra. Estes pontos de interseção permanecem presentes no PNE de 2014 - 2024.

O novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, não registra um diagnóstico da situação da educação brasileira com observância nas metas alcançadas ou não pelo plano anterior. Para alguns atores envolvidos, o PNE 2001-2011 foi visto como uma carta de intenções. O PNE atual parte da análise de alguns materiais enviados pelo MEC, notas técnicas, com dados estatísticos e análises referentes a cada meta. Os estados e municípios também formularam seus planos a partir da organização das metas e estratégias nacionais.

A forma como se deram os debates sobre o Plano Nacional de Educação, os Planos Estaduais de Educação e os Planos Municipais de Educação acabou por privilegiar um “efeito cascata”, pois as orientações que chegaram através do Caderno de Orientações do Plano Municipal de Educação foram claras no sentido de manter uma unidade de consenso, mesmo que forçado.

Outra premissa de trabalho é que o PME precisa estar alinhado ao PNE e ao PEE. **Considerando que os Planos Municipais de Educação poderão ser limitados ou potencializados pelos Planos Estaduais**, é recomendável que todos os segmentos da sociedade e das três esferas de governo se envolvam na construção dos PEEs da mesma forma que se envolveram na construção do PNE e façam o mesmo com relação ao PME no seu respectivo município. **O PEE precisa refletir uma pactuação entre o governo estadual e os governos municipais em cada estado**, pois as metas estaduais devem ser refletidas em uma combinação de metas municipais em cada Unidade da Federação. A soma das metas estaduais, por sua vez, deve ser suficiente para o alcance das metas nacionais. Por esse motivo, o necessário encadeamento da construção das metas entre o PNE, PEEs e PMEs (BRASIL, 2014, p.7. *Grifos nossos*).

A inserção desses interesses no Plano Nacional de Educação busca garantir a abrangência das ideias de consenso e pactuação como bases para o desenvolvimento do país. O empresariado, por sua vez, atua a partir da orientação técnica e ideológica para elaboração dos planos municipais de educação através dos “sites” indicados pelo próprio MEC como fontes de consulta, das palestras oferecidas pelas editoras de livros didáticos, pelas consultorias das fundações e institutos dentre outras formas de atuação.

Observamos que no site do PNE, criado pelo MEC¹⁰, aparece como referência para visita um link intitulado “Observatório do PNE”, que apresenta dados e orientações para a elaboração dos planos municipais de educação e as contribuições estatísticas de cada meta. O

¹⁰ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 02/04/2016

material, por sua vez, apresenta uma parte dedicada às análises que são assinadas, em grande parte, pelo “Movimento Todos Pela Educação”. Dentre os financiadores dos sites “Observatório dos PNE” e “Todos pela Educação” estão a Fundação Itaú, Fundação Lemann, Fundação Victor Civita, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Grupo Guerdau ao lado de outras empresas¹¹, bancos e fundações privadas interessados nos rumos da educação no Brasil.

Ainda sobre o “Movimento Todos pela Educação”, percebemos que os interesses neoliberais se utilizam do desmanche e deslegitimação do Estado como estratégia de implementação.

A forma ardilosa de desmanche da educação pública começou pelo discurso da ineficiência do sistema estatal. Boa mesmo é a gestão privada! O discurso mais adocicado e veio mediante o pastiche materializado no *slogan todos pela educação*. Por traz do mesmo o que está se realizando é que o Estado *stricto sensu* assumia e financie propostas educacionais de interesse privado dos grupos da indústria, do agro negócio e dos serviços, especialmente bancos da grande empresa privada. Isto se efetiva pela adoção, por prefeituras e estados, de institutos privados para gerir os sistemas de ensino no conteúdo e no método e nos valores mercantis. (ANDRADE, PAIVA-GUTIERREZ e OLIVEIRA, 2015, p. 55. *Grifos nossos*.)

O distanciamento dos debates políticos no currículo aparece como outro entrave. O interesse do empresariado no controle da formação da classe trabalhadora e o posicionamento do MEC quanto à transferência de capital público para o sistema privado buscam formar uma classe trabalhadora cada vez menos empoderada; um cidadão que não se reconhece como sujeito da sua história.

As políticas de educação escolar e de formação técnico-profissional que se consolidam na hegemonia neoliberal buscaram, não sem contradições, a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia nos setores restritos que exigem trabalho complexo, o alargamento da formação para o trabalho simples e a formação de quadros para a elaboração e disseminação da pedagogia da hegemonia. Trata-se de produzir o pacote de competências adequadas a formação do ‘cidadão produtivo’ ajustado técnica e socialmente às demandas do capital (LIMA; NEVES, 2006, p. 266).

Essas políticas públicas buscam definir, não somente os horizontes de inserção no mundo do trabalho, mas acabam por delimitar o acesso ao mesmo. Como categoria fundamental para a sobrevivência e humanização, no campo da cultura e organização social, o trabalho colabora para definir a posição que o individuo assume na sociedade e o acesso a bens materiais, culturais, educativos dentre outros. Consideramos com isso que negar ao sujeito a sobrevivência pelo trabalho se equipara a um crime contra a humanidade.

¹¹ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne> e http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-faz/?tid_lang=1 Acesso em: 02/04/2016

Esse investimento do empresariado busca, não somente o retorno direto a partir de repasses de verbas, mas principalmente o controle sobre o currículo de formação da classe trabalhadora. O domínio do processo educacional de milhares de jovens, adultos e idosos, não se dá somente pela influência na elaboração das políticas públicas, mas no campo pedagógico e ideológico também. Esta proposta recebe o respaldo “político e ideológico” da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) que apresenta a educação empresarial como mais “eficiente” para uma Educação Básica de qualidade.

Aproveitar e ultrapassar o exemplo do que deu certo. Nos últimos anos o Brasil viu grande número de experimentos na tentativa de melhorar os resultados do ensino público. Muitos destes experimentos seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e de métodos de cobrança, o acompanhamento e, quando necessário, o afastamento de diretores, a despolitização da escolha de diretores e a individualização do ensino, especialmente para alunos em dificuldade (BRASIL, 2015, p. 5).

Mesmo se tratando de um documento ainda em versão preliminar, o “Pátria Educadora” nos apresenta um caminho possível para a educação no Brasil, defendido por uma parcela do governo associada à iniciativa privada.

O PNE (2014-2024) aborda a EJA e segue na conexão entre a modalidade e a Educação Profissional mantendo o discurso do plano anterior. As metas 8 e 9 tratam de uma ideia de suplência, sendo que a meta 8 busca ampliar a escolaridade média de sujeitos entre 18 e 29 anos enquanto a meta 9 se compromete com a erradicação do analfabetismo no Brasil assim como pretendia o PNE anterior. Chama-nos atenção a meta 10 que reserva 25% das matrículas da EJA do ensino médio e fundamental de forma integrada a Educação Profissional.

1.3.1 Escolarização e Alfabetização: aceleração, certificação e programas, como as bases da precarização.

Faremos uma análise das Metas 08 e 09 do atual PNE, que trazem estratégias para educação de jovens e adultos. Essas metas e estratégias serão balizadoras dos investimentos públicos na modalidade até 2024 e, portanto, são fundamentais para a elaboração das políticas de currículo.

Com o planejamento estipulado para a confecção dos Planos Municipais de Educação garantindo uma continuidade de políticas públicas verticalizada definindo as metas e norteando estratégias, o que deixou muito pouco para ser realmente decidido nas conferências

municipais. Os próximos debates curriculares da EJA de Duas Barras – RJ deverão analisar essas políticas a partir de uma leitura crítica que leve em consideração ao mesmo tempo a importância de um documento curricular norteador e a necessidade deste ser construído de forma democrática com ampla participação e horizontalidade.

Consideramos, nessa análise, chamar a atenção para os elementos de precarização presentes nessas propostas, como os projetos de aceleração, a diversidade de programas sem relação e continuidade, os exames de certificação e investimento público nas redes privadas e filantrópicas como estratégia para expansão de oferta e a aproximação entre a EJA e a EP.

Como primeira questão traremos a ideia de “tecnologias para correção de fluxo” presente na meta 8 como estratégia para ampliação da escolarização dos jovens entre 18 e 29 anos, principalmente do campo e negros. Essa política pode ser considerada de grande importância para os sujeitos que possuem “experiência profissional” construída a partir do tempo de trabalho, mas não possuem formação. Observamos, pelo recorte de idade aplicado à proposta, que a intenção é realizar uma aceleração dos jovens em defasagem de idade-série.

8.1. institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

8.2. implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial (BRASIL, 2014, p. 68).

Um exemplo de “aceleração” que esta política pública permite são os programas ofertados pela Fundação Roberto Marinho (FRM), aplicados em dez estados brasileiros, com o objetivo de adiantar a formação de jovens e adultos com defasagem idade/série se utilizando de teleaulas com apoio de professores. O trecho abaixo representa a extensão do programa a partir de dados do site da Fundação Roberto Marinho¹².

Mais de **7 milhões de estudantes** já concluíram o ensino básico com o **Telecurso, iniciativa da Fundação Roberto Marinho em parceria com a Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp)**. Cerca de 40 mil professores já foram formados pela Metodologia Telessala.

A partir da parceria com as secretarias de Educação e com o Ministério da Educação (MEC), hoje o Telecurso é adotado como política pública em dez estados: Acre, Amazonas, Bahia, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Rondônia. (...)

¹² Disponível em: <http://www.frm.org.br/acoets/telecurso/>. Acesso em 02/04/2016

O ensino das disciplinas é **organizado por módulos**, a partir de um eixo central, definido como “educação para o desenvolvimento do ser”. O estudante é incentivado a interagir com o conhecimento de forma dinâmica e crítica, para se tornar protagonista de sua aprendizagem. **E o professor atua como mediador**, utilizando diversas tecnologias (livros, filmes, TV, rádio, Internet) e linguagens artísticas para tornar essa aprendizagem mais afetiva e prazerosa. (...)

O Telecurso é, desde 2001, currículo de referência nacional para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). (*Grifos nossos*).

O discurso de sucesso desses programas associados ao Telecurso esconde alguns detalhes importantes. Podemos destacar a parceria da Federação das Indústrias de São Paulo que representa diretamente os interesses do empresariado, temos a transferência de verba pública para a iniciativa privada, módulos de tempos reduzidos, professores que dão aulas de disciplinas para as quais não foi formado e ainda podemos considerar que estes estudantes receberam um currículo elaborado visando à certificação no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA.

A abertura para a “terceirização” dos projetos educacionais dos jovens do campo e negros, como fica claro no texto da meta 8, tem se mostrado um campo lucrativo para ONG’s, Institutos e Fundações. A maior “parceira” do MEC em programas de aceleração, superando ainda a FRM, seria o Instituto Ayrton Senna, segundo dados de 2010 e 2011.

Segundo o relatório mais atualizado, em 2011 o Instituto chegou a 1.300 municípios de 24 estados brasileiros, “capacitou” 74 mil educadores e atendeu 2 milhões de crianças e jovens. O documento não traz números específicos sobre cada programa, mas o site da instituição apresenta dados de 2010 que indicam que, naquele ano, o ‘Acelera’ estava presente em 727 municípios de 25 estados, além do distrito federal – com grande concentração em alguns estados do nordeste, no Rio Grande do Sul e no Tocantins – atendendo quase 64 mil crianças e formando mais de 3,5 mil educadores. A distribuição geográfica praticamente se repetia para o programa ‘Se liga’, que ‘antecede’ o ‘Acelera’, mas os números eram ainda maiores: 802 municípios, mais de 71 mil crianças e jovens atendidos e mais de 4 mil professores formados (GUIMARÃES, 2013, p. 9-10).

Essas propostas de aceleração e oferta de programas para a Educação de Jovens e Adultos realizadas a partir da contratação de empresas privadas, que inserem seus currículos pautados em pedagogias empresariais, são direcionadas para a classe trabalhadora, muitas vezes, como única opção de oferta educacional. Uma vez certificado por um destes projetos, significa menos um sujeito fora da meta.

Para garantir a certificação desses sujeitos, mesmo no caso de abandono do curso, os currículos são integrados com as demandas do ENCCEJA, exame este que também aparece

como política pública para aumento de escolaridade, como percebemos na estratégia “8.3. garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio.”

A possibilidade de associar a formação escolar deste público jovem (18 a 29 anos) às necessidades do mercado fica garantida, não só pelo domínio de projetos privados, mas pelo investimento direto do governo na formação desses trabalhadores desde muito cedo, conforme pode ser observado a seguir:

8.4. expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados (BRASIL, 2014, p.68).

Como forma de “fechar um cerco” em torno das garantias para a iniciativa privada e dos resultados esperados para a EJA, mais especificamente sobre a alfabetização, foi estabelecida a possibilidade de pagamento de bolsas para os estudantes e a manutenção dos exames. Isso pode significar um aumento da transferência de renda para o setor privado, uma vez que, seguindo a lógica neoliberal, os benefícios podem ser associados aos bancos, institutos e fundações.

9.4. criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;

9.6. realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de quinze anos de idade (BRASIL, 2014, p.69).

Podemos considerar o fim do analfabetismo, proposto pela meta 9 desse plano, como uma possibilidade, uma vez que consideramos alfabetizado, um sujeito jovem, adulto ou idoso que frequente uma classe de alfabetização por pelo menos seis meses e seja aprovado. Nesse contexto, vale destacar que a situação das classes de alfabetização na EJA são preocupantes em grande parte do país, pois há situações em que nas mesmas estão incluídas turmas multisseriadas (I a V Fases) na oferta de educação municipal, ou estão situadas em programas como “Brasil Alfabetizado” que, por vezes, oferecem turmas sem espaço adequado ou professores devidamente formados.

A meta em questão trata também da redução em 50% do analfabetismo funcional, considerando que não identificamos analfabetos funcionais com tanta facilidade.

Observamos que os municípios, principalmente os menores (menos de 12 mil habitantes) como Duas Barras – RJ, terão grande dificuldade em reduzir a zero o índice de

analfabetos e, terão como desafio ainda maior identificar os analfabetos funcionais já certificados. Essa meta põe em debate em que medida um sujeito aprovado em um exame de certificação realmente possui os conhecimentos equivalentes ao grau de diplomação.

Percebemos, ao debatermos essas metas, que a iniciativa privada possui múltiplos canais de penetração na educação pública tendo na EJA como um canal consolidado de atuação juntamente com a Educação Profissional, como veremos mais a frente, uma vez que a Meta 10 desse plano estabelece uma relação entre as modalidades.

A importância de discutirmos a relação entre a EJA, a Educação Profissional e a influência da iniciativa privada nesta dissertação é fundamental para incluirmos o debate presente no Produto (proposta de revisão curricular para EJA de Duas Barras – RJ) que tem como objetivo a construção de uma proposta curricular para a educação de jovens e adultos que empodere cada vez mais a classe trabalhadora.

1.3.2 EJA integrada a Educação Profissional: um olhar crítico sobre meta 10

A Meta 10 do Plano Nacional de Educação traz o seguinte texto “Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014, p. 69). Esta política consolida a relação entre a EJA e a EP e, por isso, devemos questionar não só o interesse privado, mas a abrangência dessas estratégias no que diz respeito aos sujeitos.

Analisando mais atentamente os números apresentados pelo Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2013 com relação à Educação de Jovens e Adultos e às matrículas integradas à EP, percebemos um expressivo crescimento entre os anos entre 2007 e 2013 frente aos demais segmentos. As matrículas cresceram 8,4% no ensino fundamental e 14,7% no ensino médio na EJA integrada a Educação Profissional (INEP, 2014).

O crescimento das matrículas integradas à educação profissional, seguindo os interesses já apresentados no plano anterior (2001 – 2010), reflete o interesse governamental em acelerar o processo de inserção de programas de formação profissionalizante associada à EJA em parceria com o empresariado.

Outra questão relevante para o debate é o tipo de matrícula escolhido como meta, pois as matrículas integradas levam os estudantes à obrigatoriedade de conclusão a partir de um currículo integrado.

As demais categorias de matrícula conhecidas como Concomitante e Subsequente permitem uma formação dissociada, ou seja, o sujeito poderia se formar em dois currículos separados, podendo escolher somente um deles. O investimento segue no sentido da formação escolar dos jovens e adultos da classe trabalhadora associada, obrigatoriamente, a uma proposta profissionalizante.

Para que possamos destacar, de forma mais evidente, os impactos da influência do empresariado na elaboração das metas, destacamos algumas estratégias que pretendem viabilizar a execução desta política.

10.3. fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, **inclusive na modalidade de educação a distância** (BRASIL, 2014, p.70. *Grifos nossos*).

A Resolução CNE/CEB nº 03/2010 permite que a EJA de 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio sejam organizadas na modalidade de Educação a Distância (EaD). Esta possibilidade apresenta uma saída barata para formação da classe trabalhadora em cursos técnicos e profissionalizantes semipresenciais. Não temos a intenção discutir as possibilidades pedagógicas da EaD, mas de apontar as relações de precariedade presentes nessa opção que se utiliza de tutores e professores bolsistas como mão de obra majoritária, além de ser um segmento educacional em crescente expansão na iniciativa privada com uma representação expressiva na educação pública.

As instituições formadoras são, em sua maioria, privadas – representam 64% do total. No entanto, há também uma quantidade significativa de instituições públicas (36%). O grupo também inclui entidades que não necessariamente são educacionais, como órgãos públicos e ONGs (Associação Brasileira de Educação a Distância, 2014, p.28).

A EaD aumenta ainda mais a responsabilidade do estudante quanto a sua formação, contribuindo para a troca do tempo livre, reservado ao descanso e ao lazer, pela formação, uma vez que ocupa o sujeito em qualquer tempo e espaço possível. Nos centros urbanos e locais de difícil acesso, onde existe sinal de internet, esta estratégia pode favorecer os trabalhadores que não podem estar presencialmente estudando, quando associada a uma proposta pedagógica transformadora.

Uma estratégia que também merece atenção é a que garante a parceria com a iniciativa privada, mecanismo que garante o repasse de verbas do setor público para as empresas particulares sem, necessariamente, ocorrer venda de patrimônio público. A terceirização de

serviços, aluguel de equipamentos e assessoria são apenas algumas possibilidades previstas na legislação para “transferência” de recursos.

10.8. fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, **em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas** de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade (BRASIL, 2014, p.70 *Grifos nossos*).

Consideramos que essas três estratégias articuladas podem legitimar a iniciativa privada e mesmo o setor público a deslocar a formação de jovens e adultos para a modalidade EaD e Educação Profissional, pois a meta 9 aponta para “o fim do analfabetismo” em 2024 e a meta 10 garante a matrícula integrada de “duplo” currículo na EP.

A política pública que está diretamente associada a esta meta é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Este Programa surge em 2007 na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), com o objetivo de organizar a formação profissional de nível fundamental e médio técnico. Os cursos oferecidos pelo programa dividem-se de acordo com os arcos temáticos previstos no documento base.

Essas políticas públicas incorporadas ao Plano Nacional de Educação seguem uma trajetória histórica que vem sendo construída no sentido de “amparar” a iniciativa privada com a mão de obra necessária a manutenção e aos saltos tecnológicos do sistema produtivo capitalista. Os ganhos sociais, como o efetivo direito a educação, aparecem como concessões necessárias uma vez que os currículos são pensados de forma a inserir estes sujeitos no “mundo como é” e não a pensar as múltiplas formas que o “mundo pode ser”, ou seja, uma educação para a permanência e não para a transformação.

Considerando esse contexto, buscamos analisar os impactos desta articulação entre educação e sistema produtivo na EJA de Duas Barras a partir do debate curricular e a relação dos sujeitos participantes com as estruturas de poder locais. Como metodologia para captar as representações construídas sobre esta conjuntura nos utilizamos da Teoria das Representações Sociais (TRS) como poderemos observar no capítulo II.

CAPÍTULO II – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, ANÁLISE DE CONTEÚDO E APLICABILIDADE À PESQUISA EM EJA

Nesse capítulo apresentamos o campo teórico e metodológico que norteia as análises dos instrumentos de pesquisa. Optamos pela Teoria das Representações Sociais, pois permite investigar como se formam as representações de um objeto para um grupo e também como se estruturam e se organizam seus elementos. Temos como objeto dessa pesquisa as perspectivas curriculares dos professores, diretores da EJA de Duas Barras.

Há mais de 40 anos o estudo das representações sociais, originalmente desenvolvido na psicologia social, se constituindo em um campo de investigação importante nas ciências sociais e humanas, ampliando fronteiras e firmando parcerias com diferentes áreas de conhecimento como a história, a sociologia e a antropologia (SANTOS; ALMEIDA, 2005, p.119).

A captação das múltiplas noções de currículo destes profissionais da educação não é uma questão de “escolha aleatória”, mas uma construção sócio-histórica que envolve diversas influências, dentre elas a científica, expressa pela formação acadêmica e leitura de materiais produzidos nas universidades. Nesse aspecto a TRS ocupa um lugar fundamental por se tratar de uma teoria que permite compreender as formas como o conhecimento científico se populariza, inserindo-se no senso comum, e como este influencia no processo de construção de saberes pela ciência.

Debatemos também a aplicação desta teoria ao campo da EJA, por se tratar de uma modalidade rica em representações sociais, mas nessa pesquisa enfocamos nas representações sobre o debate curricular, nas múltiplas noções de currículo e como os docentes se relacionam com o documento produzido por eles em 2013, que tem como função nortear a organização dos tempos e práticas escolares.

Como técnica associada à TRS, utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) para tratar as respostas dos questionários. Tratamos nos subcapítulos a seguir o aporte conceitual sobre a metodologia que sustenta as análises e proposições presentes nesta dissertação.

2.1 Principais conceitos em Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais foi pensada por Serge Moscovici em 1961 e apresentada em seu trabalho de tese de doutoramento. Com o objetivo de se tornar um “elo” de diálogo entre a psicologia e a sociologia, atualmente assume uma das noções centrais da psicologia social (CASTRO, 2002). A TRS conquistou novos adeptos que, em suas pesquisas,

colaboraram para o desenvolvimento teórico e empírico criando “tradições” que divergem umas das outras quanto aos avanços nas propostas originais do autor diversificando o campo.

Esse escopo teórico busca investigar as formas pelas quais os saberes científicos se transformam em conhecimentos do senso comum. Esse embate entre os novos conceitos e as tradições estabelecidas coloca em evidência a contribuição de Durkheim com a noção de representação coletiva, que estabelece como condição de existência e reprodução do conhecimento à vida social. Como diferencial, as representações sociais são dinâmicas para dar conta da multiplicidade de saberes e formas de organização social presentes no mundo contemporâneo buscando analisar como ocorrem os processos de transformação e continuidade no senso comum.

Segundo Moscovici, as representações sociais são estruturas cognitivas específicas da sociedade contemporânea, que se constroem no âmago das interações e das práticas sociais. Constituem uma forma de conhecimento – o saber do senso comum – constituída nas relações grupais e inter-grupais, tendo como finalidade conhecer, interpretar, fazer-se entender e reconhecer, como também agir sobre o mundo (MADEIRA, 2005, p.205).

A autora Paula Castro, a partir das leituras de Moscovici, estabelece uma diferenciação entre as representações coletivas e das representações sociais, marcando um campo teórico definido aproximando a sociologia e a psicologia. Esse diferencial coloca a TRS como suporte mais abrangente para entendermos grupos e sociedades em constante ressignificação; um embate entre “tradição” e “destraditionalização”.

As representações sociais seriam um fenômeno, porque podem e devem ser analisadas a sua estrutura e componentes. As representações colectivas estudam ideias que se tornam tradições imutáveis. As representações sociais preocupam-se em estudar fenómenos actuais, que ainda não tiveram tempo para sedimentar. Muitos destes fenómenos e representações são continuamente fornecidos à <<sociedade pensante>> pela ciência, pelos seus saberes e pelos seus praticantes. As representações sociais ocupam-se do estudo do senso comum alimentado pela ciência (CASTRO, 2002, p.960).

Mesmo considerando a preocupação das TRS em estudar os “fenômenos atuais” chamamos a atenção para o dinamismo que envolve os objetos analisados, Moscovici (2003) considera que a autonomia e o condicionamento presentes em cada ambiente atuam como forças em disputa influenciando em nossa atividade cognitiva e, nesse contexto, as representações assumem duas funções relacionadas à familiarização e à prescrição.

a) Em primeiro lugar, elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, elas localizam

em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. (...)

b) Em segundo lugar, representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (MOSCOVICI, 2003, pp. 34 – 36)

Para entendermos um pouco mais sobre esse processo que torna possível a apropriação dos novos conhecimentos pelos sujeitos e grupos sociais, nos utilizaremos dos conceitos de Objetivação e Ancoragem, pois são fundamentais para analisarmos as múltiplas noções de currículo construídas pelos professores e diretores da Educação de Jovens e Adultos de Duas Barras que contribuíram para a proposta curricular da modalidade.

A ancoragem ocupa o papel de aproximar o objeto da representação de uma categoria que o sujeito ou grupo social já possui. “Ancorar quer dizer classificar, denominar, hierarquizar, dar valores positivos ou negativos ao objeto que está sendo representado, comparando-o com modelos retidos na memória dos indivíduos” (GONÇALVES, 2011, p. 15). Trata-se de resignificar os objetos de representação, atribuindo-lhes novos sentidos que entrarão em disputa com os anteriores gerando resistências. Dessa forma, o movimento de ancorar:

[...] é marcado pelas inter-relações entre a atividade cognitiva do ato de representar e as funções sociais desse ato. Assim, a ancoragem fornece à objetivação as imagens e elementos necessários para dar novo (ou outro) sentido ao objeto da representação. O novo (ou outro) sentido atribuído ao objeto da representação permite aos sujeitos que elaboram suas representações encontrarem uma forma de explicação baseada numa causalidade, criando, assim, um meio para representar o(s) objeto(s). Isso permite que o que antes era considerado estranho e distante do campo de conhecimento e de possíveis leituras dos sujeitos vá se tornando familiar (FERNANDES, 2012, p. 204).

Como parte do movimento de ancoragem de uma nova representação discutiremos o processo de categorização, que tem como objetivo aproximar o objeto de análise de um saber previamente conhecido pelo sujeito ou grupo. Essa aproximação estabelece uma relação “positiva ou negativa” de acordo com a memória associada a esta representação. No caso dessa investigação, as múltiplas categorizações que os professores fazem do “objeto currículo” se configuram como informações valiosas para esse trabalho além do conceito de “educação libertadora” uma vez que a construção de uma futura revisão curricular que empodere a classe trabalhadora passa por este debate.

A ancoragem depende também de artifícios como “classificar” e “nomear”, uma vez que, ao se apropriar de um novo conhecimento, este passa a fazer parte do repertório de um

sujeito ou grupo e, para comunicá-lo, se fazem necessárias classificações e nomes como aponta Moscovici (2003).

De fato, a tendência para classificar, seja pela generalização, ou particularização, não é, de nenhum modo, uma escolha puramente intelectual, mas prefere uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante. É isso que está em jogo em todas as classificações de coisas não-familiares – a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes, da norma. (...)

Por outro lado, é impossível classificar sem, ao mesmo tempo dar nomes. Na verdade essas são duas atividades distintas. Em nossa sociedade, nomear, colocar um nome em alguma coisa ou em alguém, possui um significado muito especial, quase solene (MOSCOVICI, 2003, pp. 65–66).

O movimento de objetivação se diferencia da ancoragem, mas pode ser considerado como de igual importância. A objetivação é o esforço de construir uma imagem para a “nova” representação, ou seja, um ícone para algo ainda não-familiarizado. Em relação à objetivação e à familiarização de um novo conhecimento Fernandes (2012) apresenta o processo de objetivação, a partir da leitura de Moscovici.

O processo de objetivação possibilita que um conceito ou esquema conceitual que esteja no plano das ideias ou da abstração se torne real. De acordo com o pensamento de Moscovici, são três as etapas da objetivação: (1) construção seletiva; (2) esquematização; (3) naturalização. Nessa sequência, o processo de objetivação dá materialidade a algo que era imaginário para o sujeito; materializa e torna concreto algo que era considerado distante do campo de elaboração do pensamento do sujeito; dá materialidade às ideias e às palavras. Dessa forma, a objetivação permite que o objeto da representação se naturalize e se constitua como objeto do conhecimento (ou objeto conhecido pelo sujeito e que, para ele, adquire concretude em seu sentido). Ao transformar algo que está no plano das ideias em um conceito real; concreto, é possível dar nova textura ao que está sendo reelaborado; ressignificando-o (FERNANDES, 2012, p. 203).

O processo de familiarização dos conhecimentos depende da correlação de forças presentes nos movimentos culturais, históricos, políticos e socioeconômicos uma vez que se trata de transformar “mentalidades”, ideias que constituem comportamentos, ações e legitimam instituições.

Considerando a EJA de Duas Barras como local onde realizamos nossa pesquisa, buscamos avaliar como as relações de poder se configuram para “manter” o que podemos chamar de um “conservadorismo” no campo das ideias políticas e pedagógicas.

Os referenciais construídos através dos processos de objetivação e ancoragem colaboram para transformação por se tratar de processos sócio-históricos dinâmicos e permitirem a elaboração de releituras. As representações sociais contribuem para a definição de diferentes aspectos da realidade, por se tratar de situações concretas influenciando no

campo das ações e decisões de sujeitos e grupos sociais transformando as relações de poder em diferentes escalas.

As relações de poder são fundamentais para esta pesquisa, pois consideramos que o currículo é determinado por essas relações, que buscam construir consensos em torno de projetos de poder hegemônicos que muitas vezes reforçam as relações de exploração da classe trabalhadora.

Cabe ressaltar que a TRS não engloba necessariamente grupos de consenso, mas busca investigar os processos de comunicação. A suposição de que existe um universo consensual permite a comunicação entre diferentes grupos sociais, mas não está associada a um consenso em todos os elementos da representação.

No caso da EJA de Duas Barras, considerando as múltiplas noções de currículo defendidas pelos professores e diretores, buscamos identificar aproximações e distanciamentos entre os sentidos atribuídos ao tema a partir de elaborações individuais e coletivas sobre o currículo da modalidade.

Consideramos que a TRS tem uma ampla aplicabilidade para o campo da educação de jovens e adultos, pois colabora com a investigação sobre as múltiplas representações sociais que influenciam a modalidade e as que são construídas a partir desta.

2.2 A TRS e o campo da Educação de Jovens e Adultos

A Teoria das Representações Sociais fundamenta pesquisas que estudam como determinados saberes se propagam entre grupos sociais diferentes com níveis de escolaridade diversos, dentre tantas outras particularidades. Esses saberes podem ser definidos como senso comum e estabelecem “pontes” para que se apropriem de conhecimentos elaborados pelos campos da ciência, incorporando e ressignificando seus conteúdos.

Um campo teórico-metodológico que fundamenta a investigação sobre a apropriação de conhecimentos por múltiplos sujeitos e grupos sociais pode ser considerado fértil para pesquisas em Educação como um todo, mas, quando falamos de construção de senso comum e apropriação de conhecimentos científicos, destacamos a EJA por ser uma modalidade composta por grupos plurais com saberes constituídos e em busca de novos saberes.

Consideramos que a produção de conhecimentos, e sua materialização, são permeados pelos sentidos atribuídos pelos sujeitos que deles se apropriam. Esse movimento de aprendizado e ressignificação é social e ocorre por toda a vida dos sujeitos, dentro e fora dos

espaços escolares. Mesmo levando em consideração esta perspectiva ampla de Educação, a EJA permanece como campo de representações relacionadas à exclusão do direito à educação.

A trajetória de insucessos da EJA quanto a garantir a jovens e adultos o seu direito à educação inicial e continuada é evidente. E essa discriminação passa também por representações sociais que grupos dentro de algumas escolas possuem, a respeito da oferta dessa modalidade de ensino. Tais representações podem conter elementos que refletem: desprestígio do ensino e da capacidade dos estudantes de aprender os conhecimentos definidos pela escola; fragilidade na formação do professor destinado a esse trabalho; desqualificação da escola pela simples presença do aluno da EJA, e do estudante diante de suas expectativas de sucesso (LEMOS; COSTA; LIMA, 2013, p. 56).

Os estudos históricos e sociológicos têm dado conta de muitos aspectos da EJA, mas acreditamos que a TRS traz uma leitura interdisciplinar, por considerar aspectos coletivos e particulares, em suas diferentes abordagens que podem revelar um universo simbólico presente nas relações de grupos sociais heterogêneos.

Entre questões aqui mencionadas, que podem ser alvo de investigação em representações sociais, pode-se destacar a relação entre o conhecimento do senso comum dos grupos, particularmente alunos e professores, e o conhecimento científico transmitido pela instituição escolar, e o seu impacto no processo de aprendizagem e co-construção de conhecimentos. Uma vez investigada a representação social de diferentes grupos sobre diversas temáticas ligadas à EJA, mudanças nas práticas docentes, nos comportamentos dos estudantes jovens e adultos em seu processo formativo escolar, e novas proposituras pedagógicas, poderão promover a tão necessária mudança da realidade do ensino no Brasil (LEMOS; COSTA; LIMA, 2013, p. 57).

Os processos de construção que levam aos documentos norteadores e políticas públicas em execução são objetos de múltiplas representações sociais, pois determinam desde a oferta de vagas até os currículos construídos para a formação dos sujeitos e por isso, representam um campo diversificado de possibilidades de pesquisa.

Um exemplo mais concreto do avanço e abrangência da aplicação da Teoria das Representações Sociais no campo da educação pode ser observado no trabalho de levantamento do “estado da arte” realizado GONÇALVES (2011) que mapeou teses, dissertações e artigos nos quais a TRS se apresenta como fundamentação teórico-metodológica.

Quadro 2- Distribuição da produção nacional em que ocorreram as palavras chave subjetividade(s) e representação(ões) social(is).

Tipo	Ocorrência	Educação	Ocorrência Simultânea Educação
Teses	116	22	0
Dissertações	260	60	15
Artigos em periódicos	390	98	16
GT¹³ 14	135	3	3
GT 20	136	6	6
Total	1037	189	40

Fonte: GONÇALVES, 2011, p. 99

Observamos nesses dados o avanço no número de trabalhos que se utilizam da TRS para amparar suas pesquisas no campo da Educação. Dentre essas produções, os temas trabalhados em educação são muito variados, mas envolvem a Teoria das Representações Sociais e subjetividade como palavras chave. Mesmo com este recorte compartilhado com o campo da subjetividade, o quadro apresenta um panorama da utilização das TRS como aporte teórico metodológico.

Essa pluralidade de abrangência apresentada pela TRS e o debate conceitual construído a partir dos processos de objetivação e ancoragem são fundamentos que legitimam a escolha metodológica para análise dos instrumentos desta pesquisa.

Utilizaremos este instrumental para analisar as principais inquietações presentes nas pesquisas com os professores e direções das escolas que oferecem EJA na rede municipal de Duas Barras. A primeira delas se relaciona com as impressões construídas sobre o debate curricular presentes nas respostas dos professores e diretores da EJA de Duas Barras (2013-2015). A segunda procura apontar a influência das relações de poder locais na construção curricular desse município. Como terceira questão buscaremos delimitar como podemos realizar uma construção curricular voltada para o empoderamento e a libertação da classe trabalhadora bivarrense.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo para analisar os questionários e entrevistas com o corpo docente e com os diretores de Duas Barras que foram responsáveis pela implantação e execução da EJA no município entre os anos de 2013 e 2015. As contribuições da AC serão melhor consideradas logo adiante.

¹³ Os GT's que se apresentam no quadro pertencem a ANPED.

2.3 As contribuições da Análise de Conteúdo para a pesquisa sobre os debates curriculares da EJA em Duas Barras

A Análise de Conteúdo é uma técnica desenvolvida para colaborar com a construção de legitimidade nas pesquisas qualitativas conferindo rigor à análise dos dados. Sua utilização se intensificou durante a primeira metade do século XX nos Estados Unidos quando o governo buscou verificar os traços de propagandas consideradas subversivas em jornais e periódicos. A partir desse período observamos um crescimento da aplicação em outras áreas das ciências humanas (MACIEL; MELO, 2011).

O conceito de AC elaborado por BARDIN (1979) trata de um conjunto de técnicas complementares que buscam tornar explícitos os conteúdos das mensagens podendo gerar índices passíveis ou não de quantificação.

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p.42).

A mensagem, como comunicação documental, verbal, simbólica dentre outras, pode ser considerada como material inicial nas investigações pautadas em AC. Os sentidos atribuídos aos conteúdos das mensagens coletadas nos questionários aplicados aos profissionais envolvidos no debate curricular da EJA de Duas Barras constituem as principais fontes de análise dessa dissertação.

Consideramos como fundamental a compreensão do contexto em que se encontram os produtores das mensagens, uma vez que os significados se transformam dependendo das representações construídas pelos sujeitos ou grupos acerca do objeto expresso na mensagem.

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, via *objetivação* do discurso, mas com a possibilidade de serem ultrapassadas ou desconstruídas mediante, um processo trabalhoso (mas, não impossível) e dialético, tendo em vista a explicitação do processo de *ancoragem* e estabelecendo como meta final do Desenvolvimento da Consciência (FRANCO, 2005, pp. 13-14).

Com o objetivo de entender para além dos significados explícitos e imediatos presentes nas comunicações, a AC busca analisar as relações dinâmicas entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas, sociológicas, históricas e políticas das

fontes. A técnica trabalha com variáveis inferidas que são as condições materiais de produção, sendo elas produzidas espontaneamente ou fruto de trabalhos de pesquisa científica. O método pode ser utilizado em múltiplos tipos de textos inclusive na análise das respostas aos questionários aplicados para esta dissertação.

O processo de inferência está relacionado à atribuição de conhecimentos para além do conteúdo que está expresso na mensagem. Podemos entender a inferência enquanto comparação, uma aproximação com o contexto analisado, pois segundo Franco (2005 p. 26) “é ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor”.

Para trabalhar os questionários e outros dados coletados acerca do objeto, a AC se utiliza das Unidades de Análise que, por sua vez, dividem-se em Unidades de Registro e Unidades de Contexto. A unidade de registro é um recorte da mensagem, no caso desta dissertação **utilizamos a Unidade de Registro conhecida como *Tema***, que é definida por Franco (2005, p.39) “como uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo”. Uma das questões para o uso deste recorte foi a análise das múltiplas noções de currículo manifestadas pelos profissionais da EJA, que discutiremos mais a frente.

As unidades de contexto são usadas para atribuir significado às unidades de análise, uma vez que um fragmento da mensagem não se explica por si. Os emissores e receptores também estão inseridos em uma conjuntura, o que influencia na construção das mensagens e representações.

A unidade de contexto deve ser considerada e tratada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro (FRANCO, 2005, p. 44).

Como elemento de quantificação, Bardin (1979) nos apresenta as unidades de enumeração, responsáveis por enumerar a presença ou ausência das unidades no discurso. Nessa etapa se processa a classificação dos elementos conforme suas semelhanças e diferenças, com posterior reagrupamento, seguindo características comuns. O roteiro apresentado por Souza Jr, Melo e Santiago (2010), baseado nas leituras de Bardin (1988) e Minayo (1998), apresentam um quadro com roteiro didático para tratamento de dados.

Quadro 3 - Roteiro didático para tratamento de dados em AC		
ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª Etapa: pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> *Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; *Escolha inicial dos documentos; *Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro – palavras chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário) 	<ul style="list-style-type: none"> *Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas. *Constituição do corpus. * Seguir normas de validade: <ol style="list-style-type: none"> 1 – exaustividade – dar conta do roteiro; 2 – representatividade – dar conta do universo pretendido; 3 – homogeneidade – coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4 – Pertinência – adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª Etapa: Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> *Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores – recortes do texto e categorização; *Preparação e exploração do material – alinhamento; 	<ul style="list-style-type: none"> *Desmembramento do texto em unidades/categorias – inventário (isolamento dos elementos); *Reagrupamento por categorias para análise posterior – classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª Etapa: tratamento dos dados e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> *Interpretações dos dados brutos (falantes); *Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises; 	<ul style="list-style-type: none"> *Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: SOUZA JR, MELO e SANTIAGO, 2010, p. 35

Observamos que a utilização da Análise de Conteúdo cumpre o papel de exploração e de verificação de hipóteses, aproximando as proposições da fonte com outras já aceitas, permitindo uma correspondência. Quando trabalhamos com as múltiplas noções de currículo presentes nos enunciados produzidos pelos professores e diretores da EJA de Duas Barras buscamos traços de construção relacionados às ideias de currículo preexistentes, assim como procuramos identificar a influência das relações de poder local nestas elaborações.

Quanto às possibilidades apresentadas pela técnica de AC, podemos destacar a abordagem qualitativa que considera a ausência ou presença de características de conteúdo ou o conjunto delas em um fragmento da fonte. A abordagem quantitativa, por sua vez, traça a frequência das unidades que se repetem no conteúdo do texto.

Após a definição das unidades de análise trabalhamos na construção das categorias, que podem ser comparadas a classificações de elementos que compõem um conjunto. Passando por este momento, estas categorias verificadas são reagrupadas a partir dos critérios estabelecidos na pesquisa.

A Análise de Conteúdo categorial se propõe a categorizar um segmento colocando-o em uma das classes de equivalência, determinadas a partir das significações. A abordagem categorial temática funciona por etapas, abrangendo dois momentos distintos. Primeiro ocorre o inventário ou isolamento dos elementos, desmembramento do texto em unidades de categorias e o segundo momento corresponde ao reagrupamento analítico sendo feita a classificação a partir dos elementos repartidos (SOUZA JR; MELO; SANTIAGO, 2010).

Observamos que a construção das categorias é de fundamental importância, pois se constitui como a sustentação para a AC. Devemos considerar também, que é um processo longo e desafiante, principalmente para os pesquisadores menos experientes.

Mesmo quando o problema está claramente definido e as hipóteses (explícitas ou implícitas) satisfatoriamente delineadas, a criação das categorias de análise exige grande dose de esforço por parte do pesquisador. Não existem "fórmulas mágicas" que possam orientá-lo, nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição (FRANCO, 2005, p. 58).

Quando pensamos as categorias de análise devemos considerar como são construídas. Para que isso aconteça, faz-se necessária a constituição de um corpo de análise, que pode ser reconhecido como um apanhado das fontes a serem trabalhadas. Nesta etapa ocorre a leitura flutuante do material selecionado.

As categorias podem ser divididas de acordo com a etapa do trabalho em que são definidas, podendo ser "a priori" ou durante a análise do material. Quando são definidas anteriormente, as categorias são predeterminadas a partir das hipóteses que o pesquisador pretende comprovar sobre o objeto.

Outra opção é a criação de categorias durante a análise das fontes visando à redução da sua complexidade, o que facilita a explicação e apreensão da realidade. Esta proposta consiste em organizar os aspectos presentes na fonte segundo um significado comum que se tornam termos chave.

(...) compreendemos o termo categoria como formas que refletem as propriedades / aspectos e as relações / ligações universais da realidade objetiva, caracterizando-se como graus / estados do desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais, como princípios do método dialético do conhecimento e da transformação orientada pela realidade (SOUZA JR; MELO; SANTIAGO, 2010, p 36).

A criação de categorias requer cuidados específicos, Franco (2005) aponta três qualidades fundamentais que devem ser consideradas neste importante momento da pesquisa. A regra da “exclusão mútua” defende que cada registro depende seu próprio conjunto de categorias. Como segunda regra, a autora aponta a questão da “pertinência” que se refere à adaptação da categoria ao material de análise e ao quadro teórico definido na pesquisa. A terceira regra diz respeito à própria legitimação da AC enquanto técnica, a “objetividade e a fidedignidade” se constitui na permanência do mesmo conjunto de categorias para o mesmo material analisado, gerando as mesmas codificações. Para finalizar os requisitos apontados pela autora apontaremos a questão da “produtividade”.

Finamente, gostaríamos de acrescentar às condições geralmente prescritas para a construção de "boas" categorias, uma qualidade mais pragmática, qual seja: *a produtividade*. Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora (FRANCO, 2005, p. 66).

Na investigação proposta nesta pesquisa, utilizamos a AC em uma perspectiva qualitativa com o uso de questionários voltadas para professores e diretores que atuaram nas unidades escolares do município de Duas Barras com a modalidade. As categorias de análise foram construídas “a posteriori” a partir da leitura das respostas elaboradas.

No caso de Duas Barras o universo desta pesquisa nos permite a utilização de uma leitura quantitativa e qualitativa da AC como propõe Franco (2005), pois o campo situa-se nas duas escolas que ofertam a modalidade em horário noturno. As questões analisadas a partir dos questionários estão situadas nos capítulos referentes ao debate curricular da modalidade e nas relações de poder locais, pois estes dados fundamentam as análises propostas por este trabalho.

CAPÍTULO III – EJA DE DUAS BARRAS E AS RELAÇÕES DE PODER LOCAL

A Educação de Jovens e Adultos em Duas Barras está sujeita aos mesmos mecanismos de disputa que interferem na educação municipal e atuam politicamente de forma a garantir os privilégios de compadrio e favorecer os interesses das elites locais através de mecanismos de indicações que variam desde os cargos de confiança até os contratos para atuação nas escolas e demais instâncias públicas. A análise deste campo de disputa é de fundamental relevância para construirmos uma melhor compreensão sobre o debate curricular, em aspectos mais amplos como a participação dos professores, concepções de currículo, acesso à formação, favorecimentos e intervenções políticas, dentre outros.

Consideramos o currículo como uma construção social, cultural e histórica, portanto, não é um elemento neutro de transmissão de conteúdos de forma desinteressada, como nos apontam Moreira e Silva (2002, p. 8) e, por isso, é um campo propício a debates que vai além de um documento, apesar de encontrar-se sistematizado como um.

As disputas políticas locais definem os possíveis arranjos curriculares de forma muito contundente, uma vez que determinam políticas públicas de acesso à formação tanto de estudantes quanto dos próprios profissionais de educação que têm seus recursos e tempo limitados. Nesse sentido, os professores e estudantes da EJA estão sujeitos às mesmas privações de acesso à educação e, por sua vez, privados de debates fundamentais que ocorrem nos demais municípios.

Reconhecemos o potencial do diálogo como forma de romper com esta realidade, tanto no campo político quanto pedagógico. O potencial transformador da interdisciplinaridade também foi debatido pela EJA em Duas Barras em 2013, como forma de potencializar prática dos professores.

Consideramos como fundamental uma educação que seja capaz de questionar as práticas sociais de estudantes e professores, para que juntos possam assumir a tarefa de transformar a realidade social de forma a superar as desigualdades e ampliar o processo democrático em todas as instâncias de poder como nos aponta Freire (2013, p. 51):

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtos desta realidade e se esta, na 'inversão da práxis', se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

3.1 Construção histórica da Educação de Jovens e Adultos em Duas Barras

A história do acesso à educação no Brasil pode ser considerada uma trajetória de avanços e retrocessos para a classe trabalhadora. As constantes transformações no sistema produtivo e nas regras do acesso ao trabalho, de forma cada vez mais acelerada a partir da segunda metade do século XIX, impõem a necessidade de dosar o acesso à educação de maneira que se mantenham as relações de exploração inerentes ao capital associado ao constante desenvolvimento da produção.

Mesmo se configurando como uma necessidade para os países industrializados, o Brasil na primeira metade do século XX, permanece com uma economia predominantemente agrária e com milhões de analfabetos, principalmente na zona rural. Duas Barras faz parte da zona rural do estado do Rio de Janeiro e sua economia esteve ligada à produção agrícola e ao avanço da ferrovia nesse período.

O acesso à educação, assim como nos dias de hoje, estava relacionado com a origem social do sujeito, uma vez que as poucas escolas públicas existentes se encontravam nos núcleos urbanos do Centro e nas proximidades do 2º Distrito (Monnerat) que ficava há quilômetros das fazendas e dos seus colonos. O governo do estado foi, durante muito tempo, o principal responsável pela oferta de educação no município. Duas Barras instituiu seu sistema municipal de educação por meio do Decreto nº 835/1999 a partir da LDBN aprovada em 1996.

Para analisar o acesso à educação por parte dos jovens e adultos da classe trabalhadora bivarrensense buscamos apontar para o desenvolvimento sócio histórico das experiências educacionais no município. Os registros mais antigos que falam sobre a educação municipal, apontam o ano de 1865 como marco para a chegada dos primeiros professores na freguesia de Duas Barras, influenciada pelo avanço da ferrovia na região, conforme afirmado por Habib (1997).

Em 1861, Duas Barras era a única freguesia do município de Cantagalo que não possuía professor. Em 1865 o mesmo almanaque¹⁵ revela o nome de uma única professora D. Anna de Pinho Figueira, que lecionava na Escola de Meninas. Já em 1875 podemos observar a existência de dois professores: um para o sexo masculino – Tenente Manoel Antônio Pereira da Costa; e um para o sexo feminino - D. Felícia Maria Vieira. Ambos professores públicos.

(...)

¹⁵ A fonte do autor é o Almanaque Laemmert (1867). Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/almanak>
Acesso em: 12/09/2016

Em 1879 já existiam 08 professores: 2 professores públicos (...) 3 particulares (...) ; 1 Inspetor do Distrito, função exercida pelo Vigário José Sebastião Moreira e Maia e 2 professores de música (...) (HABIB, 1997, p. 28).

Esses dados demonstram o atraso da freguesia de Duas Barras em relação às demais no acesso à educação pública, mesmo que muito deficiente durante o Império. Outro dado relevante para destacar uma relação de proximidade entre a educação e uma formação de caráter conservador na região era a escolha de um oficial militar para instrução masculina em 1875 e um vigário da igreja católica como inspetor de Distrito em 1879. Chamamos a atenção também para o aumento do número de professores particulares que em 1879 já superava o contingente público, o que demonstra uma procura destes profissionais por sujeitos que detinham recursos financeiros para pagar pelo acesso a educação.

A freguesia chegou a se tornar município em 1891, já com a República, e era formado pelo primeiro distrito e sede do município e o segundo distrito no povoado de Monnerat, que sediava a estação ferroviária. Entre os anos de 1915 e 1923 Monnerat sediou o município e esta mudança não ocorreu somente por força dos papéis, mas pela disputa política local e gerou reflexos na formação social, política e mesmo educacional dos bibarrensenses nascidos em Monnerat.

Identificamos durante o tempo de trabalho como docente, coordenador da EJA, e mesmo nos momentos durante a pesquisa com os questionários, a permanência da tensão entre a sede e o 2º distrito, ao ponto que os dois professores, moradores do 2º distrito, que responderam os questionários, apontaram Monnerat quando perguntados sobre o município onde moravam. Essa disputa entre grupos políticos pela sede administrativa também pode ser identificada nas tentativas de realizar ações integradas entre as duas escolas de EJA durante os anos de 2014 e 2015.

Os registros sobre esses primeiros momentos da educação formal no município encontram-se dispersos nos documentos históricos do arquivo municipal além das experiências não registradas ocorridas nas fazendas da região onde as primeiras letras eram passadas na esfera familiar e em pequenos grupos por professores particulares. A primeira experiência documentada com a educação supletiva, gratuita e noturna, que podemos considerar como direcionadas ao público adulto datam do início do século XX e não foi uma iniciativa pública.

Liberalina exerceu o Magistério por mais de vinte anos em Duas Barras e Monnerat. Seu pai chamava-se João Alves Ribeiro e era neta do Comendador Alves Ribeiro,

um dos fundadores beneméritos da Irmandade Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Duas Barras.

Liberalina além de lecionar o primário, ministrava outras línguas como: francês, inglês e português além de ensinar o supletivo gratuito a noite.

Nos arquivos do colégio Liberalina existe um livro datado de 01/07/1913, o qual destinava-se a registros de termos de exames, visitas e inventários. Este livro é totalmente manuscrito pela respectiva professora que sempre assina depois de escrever (HABIB, 1997, p. 178).

A abertura do Colégio Modelo pelo dentista e professor Antonio Domingues Cortes também é um exemplo da ação dos donos de terras na região. Mesmo tendo durado somente três anos entre 1926 e 1929, este era um exemplo de escola financiada pelos fazendeiros locais que fechou devido à crise internacional e à queda vertiginosa do preço do café ocorrida neste período. Um importante exemplo dos efeitos da dependência do mercado internacional e de como a quebra da bolsa de Nova York influenciou no cotidiano das pessoas comuns, mesmo de cidades pequenas como Duas Barras.

A Escola Estadual Almirante Protógenes, por sua vez, pode ser considerada uma das escolas com maior importância para a história da educação do município, desde 1922 como instituição pública, que mesmo sem menção ao atendimento de jovens e adultos nos seus primeiros anos, se tornou uma referência no acesso à educação para a população do centro de Duas Barras. Atualmente a escola possui turmas de EJA e Nova EJA¹⁶, mas já oferecia o “supletivo noturno” anteriormente.

O Colégio Estadual Professora Liberalina A. R. de Souza tem seus primeiros registros relacionados a “Escola Feminina de Monnerat”, que formou sua primeira turma em 1915 (HABIB, 1997, p. 177) e atualmente é uma escola da rede municipal com histórico de oferta de educação para jovens e adultos durante o horário noturno.

Apesar de não possuímos os dados escolares como matrículas e atendimento específico anteriores aos anos 2000, os dados do IBGE publicados em 1948¹⁷ com dados referentes a 1945, trazem pistas importantes sobre a oferta de educação no município além do número de habitantes e divisão espacial da população neste período, como podemos verificar nos quadros 3 e 4.

¹⁶ A Nova EJA foi elaborada pela SEEDUC/RJ em parceria com Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) e foi implantada a partir de 2013 em todas as escolas que ofertam EJA no Ensino Médio. A proposta divide as disciplinas em módulos, um por semestre durante dois anos. Disponível em: <http://rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1264458> Acesso em: 10/06/2016.

¹⁷ Anuário estatístico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 1948. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95346.pdf>. Acesso em: 14/10/2016

Quadro 4 - ALGUNS RESULTADOS ESTATÍSTICOS – 1945 - População			
ESPECIFICAÇÃO	DADOS NUMÉRICOS		
	MUNICÍPIO	ESTADO	%
Localização			
Urbana e suburbana	755	693.201	0,11
Rural	9.403	1.154,656	0,81
Idade			
De 0 a 6 anos	2.115	394.555	0,54
De 7 a 14 anos	2.488	401.155	0,62
De 15 a 19 anos	1.175	195.413	0,60
De 20 a 59 anos	3.997	778.475	0,51
De 60 e mais anos	381	76.629	0,50
De idade ignorada	2	1.630	0,12

Fonte: Sinopse Estatística dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro – Dados estatísticos de 1945 – IBGE.

Os dados sobre a ocupação territorial de Duas Barras confirmam o município como essencialmente rural com mais de 90% da população situada nas fazendas e pequenas propriedades locais. A população pode ser considerada jovem, pois mais de 50% da população possuía 19 anos ou menos. O atendimento das necessidades escolares desta juventude da zona rural pode ser observado no quadro 5.

Quadro 5- ALGUNS RESULTADOS ESTATÍSTICOS – 1945 - Educação			
ESPECIFICAÇÃO	DADOS NUMÉRICOS		
	MUNICÍPIO	ESTADO	%
Instrução (1)			
Sabem ler e escrever	2.435	662.958	0.37
Não sabem ler nem escrever	6.172	885.969	0.70
De instrução não declarada	12	11.206	0.11
ENSINO PRIMÁRIO FUNDAMENTAL COMUM			
Unidades escolares	12	1.635	0,73
Corpo docente	20	3.851	0,52
Matrícula geral	765	162.267	0,47
Matrícula efetiva	675	138.560	0,49
Frequência	484	100.700	0,48
Aprovações em geral	265	51.330	0,52
Conclusões de curso	30	6.730	0,45

Fonte: Sinopse Estatística dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro – Dados estatísticos de 1945. (1) população acima de 5 anos. IBGE

Observamos que mais de 50% da população do município de 5 anos ou mais não sabiam ler nem escrever em 1945. O número reduzido de professores e escolas, públicas ou privadas, atuando no município apontam para uma realidade muito comum na sociedade brasileira, onde a falta de acesso a educação é utilizada como mecanismo fundamental para manutenção das desigualdades. O alto índice de evasão, na ordem de 1/3 das matrículas, se

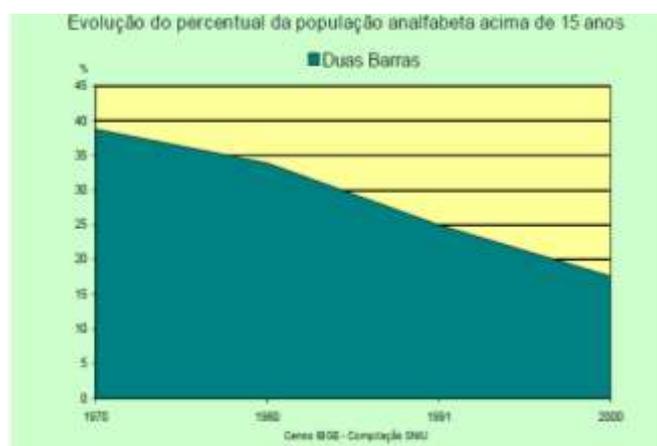
apresentam nos dados municipais e estaduais deste período e fortalecem o caráter excludente da escola neste momento da história.

Considerando o conjunto de dados presentes nas biografias de personalidades locais contidas na obra “Eu só penso nela” de Farid Habib (1997) podemos observar a atuação do Ginásio de Duas Barras e da Escola Normal Pio XII que formou professores entre 1963 e 1983. Segundo identificamos no relato de Habib (1997, p. 206) a Escola Normal Pio XII admitia em suas turmas sujeitos adultos, uma vez que este se formou em 1967 com 40 anos de idade. Mesmo com tradição católica presente no município, o nome dado ao curso de professores chamou a atenção por fazer referência a um papa que teria se omitido frente aos horrores da 2ª Guerra Mundial por ter negociado o destino do Vaticano com a Itália fascista.

A ação dos programas federais voltados para a educação jovens e adultos a partir do golpe civil-militar de 1964 teve como meta alfabetizar um maior número possível de brasileiros, pelo menor custo possível através, da fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização, como consta na documentação oficial do programa (BRASIL, 1973, p. 04) “Entre setembro de 1970 e setembro de 1973, 4,9 milhões de adolescentes e adultos aprenderam a ler e a escrever nos cursos do MOBRAL, e o programa custou apenas um terço do que seria orçado pelos critérios internacionais.”

Podemos considerar que as ações locais articuladas entre estado, município e o MOBRAL garantiram um aumento dos índices de alfabetização entre as décadas de 1970 e 1980 como podemos observar no gráfico abaixo, mas não garantiram necessariamente a continuidade da escolarização.

Gráfico 1 – Evolução do número de analfabetos em Duas Barras entre 1970 e 2000.



Fonte: Estudo Socioeconômico de Duas Barras (2004, p. 30).

No final da década de 1990, Duas Barras implementa seu próprio sistema de ensino e mantém as parcerias com o governo federal através do Programa de Alfabetização Solidária, identificamos também que alfabetizadores do SENAI atuavam em espaços municipais. Esses múltiplos esforços colaboraram para a diminuição da taxa de analfabetismo, mas a permanência dos sujeitos na escola continuou como um desafio.

Posteriormente o Programa Brasil Alfabetizado – PBA – também foi implementado no município seguindo uma trajetória de precariedade que incentiva a certificação para além da qualidade, uma vez que os alfabetizadores do Movimento Brasileiro de Alfabetização, Programa Albetização Solidária e PBA não necessitavam de formação específica.

Outro marco importante nesse período foi a aprovação da Lei Orgânica Municipal em 1998, que dentre outros assuntos versa sobre a oferta da educação no município. O artigo 247 da lei prevê a oferta de ensino fundamental aos que não tiveram acesso na idade própria e o ensino regular noturno, que na prática social, configurou-se como o espaço reservado aos jovens e adultos.

Art. 247 – O dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de: **I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que ele não tiveram acesso na idade própria;** II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; **VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;** VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.¹⁸ (Lei Orgânica Municipal de Duas Barras, sem paginação . *Grifos nossos*)”

O reconhecimento da necessidade de oferta de educação para jovens e adultos por parte do poder público municipal não pode ser considerado novo, considerando a queda no analfabetismo de 20% no período entre 1970 e 2000. Além das aulas presenciais, as provas de certificação também foram utilizadas como um caminho para elevar a escolaridade da população bivarrensense, pois o município conta com um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), gerido pelo governo estadual. Essa “escola” oferece os exames supletivos e educação a distância por regime de módulos.

¹⁸ Prefeitura de Duas Barras. Última consulta dia 27/08/2012. http://www.duasbarras.com/rj/index.php?option=com_content&view=article&id=564:lei-organica-municipal&catid=98:leislacao-base&Itemid=185

A educação de jovens e adultos municipal foi ofertada até 2012 como ensino regular noturno, principalmente devido à falta de incentivos e financiamento para a modalidade de EJA, que tem o valor-aluno reduzido em relação ao ensino fundamental dito regular. As escolas municipais que ofertavam o regular noturno em 2010 eram: E. M. Ex. Combatente Amancio Pinto (EMECAP)-Centro, E.M. Professora Liberalina Alves Ribeiro de Souza (EMPLARS) – Monnerat - e E.E.M. Pedro José de Andrade (EEMPJA) - Vargem Grande. Atualmente somente as duas primeiras ofertam a EJA e são o foco desta pesquisa. Não identificamos nenhuma documentação de orientação curricular nem materiais didáticos específicos em nenhuma das escolas ofertantes.

Podemos observar um pequeno histórico do atendimento de turmas de regular noturno durante os anos de 2001, 2003, 2004 e 2005 na E. M. Ex Combatente Amancio Pinto extraídos dos diários escolares do período. O quadro apresenta dados de matrícula, aprovação, reprovação e evasão.

Quadro 6– Evolução de matrículas, aprovações, evasão e transferências - EMECAP					
Ano/turmas	Matrículas	Aprovações	Reprovações	Evasão	Transferência
2001 08 turmas de primário	165	103	10	50	02
2003 07 turmas entre a 1ª e a 7ª séries	104	19*	00	48	00
2004 07 turmas entre a 1ª e a 7ª séries	126	17**	05	66	03
2005 09 turmas entre a 1ª e a 8ª séries	163	71***	10***	71	00
*Os diários não apresentaram os resultados da 5ª,6ª e 7ª séries **Os diários não apresentaram os resultados da 1ª,6ª e 7ª séries ***Os diários não apresentaram os resultados da 1ª e 3ª séries					

Fonte: Diários de classe e atas de fim de ano EMECAP.

Os dados desse período apontam para a realidade inicial da escola, uma vez que a EMECAP foi fundada em 2000. A turma de 2001, primeira de regular noturno na escola apresentou um bom rendimento e um alto número de matrículas apesar de um índice de evasão próximo de 1/3 dos estudantes. Mesmo com a falta de dados referentes a 2002, percebemos uma queda brusca no número de matrículas em 2003, mais de 30% em relação a 2001. O número de matrículas de 2005 se igualou ao de 2001, mas com um índice de evasão somado a reprovação da ordem dos 50%.

Durante este período o regular noturno era ofertado de forma seriada e anual, as escolas ofereciam jantar e transporte para as regiões mais distantes da zona rural. Não possuímos dados específicos sobre a E.M. Profª Liberalina A. R. de Souza sobre o regular noturno neste período, mas em conversas informais com os profissionais que atuavam na unidade, não identificamos nada muito distante da realidade do EMECAP. O caso da E.E.M. Pedro J. de Andrade em Vargem Grande, na zona rural, apresentou-se como um desafio a parte, pois o acesso a escola é difícil tanto para os professores quanto para os estudantes devido ao transporte público insuficiente no município gerando evasão e precariedade no funcionamento.

As escolas com regular noturno se mantiveram, sem muitas alterações quanto ao funcionamento, mas sem contar com uma orientação curricular apropriada e materiais didáticos adequados. Mesmo com a elaboração da proposta curricular de 2001, não encontramos indícios da sua utilização para organização do trabalho na modalidade.

Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação realizou um concurso público para o magistério, por exigência do Ministério Público e, com isso, novos professores vieram a compor o quadro de profissionais colaborando para transformações nas relações de poder local. Em 2012 a “adequação” do município às propostas do Plano de Ações Articuladas (PAR) estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) foi apresentado à categoria como parte de um processo de reorganização da educação municipal de forma a se aproximar das exigências dos programas do governo federal. O PAR tem como objetivo elevar os indicadores educacionais, como vemos a seguir:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, **visando à melhoria dos indicadores educacionais**. Sendo um compromisso fundado em vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (BRASIL, 2012, s/p. *grifos meus*).¹⁹

As ações de caráter federativo não necessariamente chegam a todo o país ao mesmo tempo e nem são executadas da mesma forma. No caso de Duas Barras, o Plano de Ações

¹⁹ Definição de PAR apresentado no endereço do MEC na internet. Última consulta em 16/01/2016. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=369

Articuladas (PAR) do município para o período 2011-2014 foi elaborado pela Secretaria de Educação, sem a participação dos demais profissionais da rede, mesmo constando no documento original do MEC de 2007 a importância da participação da “sociedade civil”.²⁰ A opção por esta organização mantém o caráter conservador e centralizador das decisões como temos observado até então.

Uma das orientações do PAR para a elaboração do Plano Municipal de Educação diz respeito diretamente à EJA, aspecto que exigiu, de certa forma, um posicionamento oficial do município sobre o tratamento que seria dado à modalidade, tratada até então como “regular noturno”. O trecho que segue, retirado do Guia prático de Ações para Municípios, um documento norteador da elaboração do PAR (MEC, 2011), explicita as “orientações” que afetam diretamente a modalidade:

Disponibilizar às escolas da rede materiais didáticos pedagógicos na área de educação de jovens e adultos para subsidiar a elaboração do projeto pedagógico (PP).

Orientar a elaboração/revisão do projeto pedagógico (PP), considerando as características pedagógicas das escolas de educação de jovens e adultos, indígenas, do campo e das comunidades quilombolas face as suas especificidades pedagógicas e socioculturais (BRASIL, 2011, s/p.).²¹

A partir da leitura desses documentos oficiais de caráter nacional, identificamos que uma das motivações para a transformação de regular noturno em EJA se dá, como parte de uma adequação legislativa às orientações e exigências do governo federal de forma a acessar as verbas e recursos específicos além da elevação dos índices e não necessariamente como uma ação de política pública para elevar a formação dos cidadãos do município.

A adesão da EJA aconteceu a partir da Resolução CME/DB nº 01/2012 de, 08 de março de 2012, o que chama a atenção para a participação do Conselho Municipal de Educação (CME) no debate que aproximou a educação de jovens e adultos do município de uma rede maior de políticas públicas que passa a destinar verbas diretamente para a modalidade. Mesmo com a limitação dos programas do governo federal e a preocupação com os índices, o reconhecimento da EJA como modalidade traz uma maior legitimidade perante às tentativas de redução no atendimento.

No ano de 2013 a SME decidiu sobre a necessidade de incorporar a coordenação de educação de jovens e adultos na equipe de trabalho, mas o cargo não passou a fazer parte do

²⁰ Coleção de cartilhas para elaboração do PAR. Última consulta em 16/01/2016. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-aco-es-articuladas&Itemid=174

²¹ Idem.

organograma oficial da secretaria. A primeira coordenação²² que ocupou o cargo entre 2013 e 2015 foi responsável por fomentar e organizar o debate curricular da modalidade. Buscaremos traçar um breve histórico desta coordenação e a influência das políticas debatidas neste momento para a elaboração do PME (2015 – 2025) de Duas Barras.

Os avanços e retrocessos na construção de uma EJA que empodere a classe trabalhadora bibrarense ampliaram a visibilidade colocaram a modalidade na “pauta” da educação municipal. Deixaremos para aprofundar os detalhes e análise sobre o debate curricular da EJA, iniciado em 2013, durante o capítulo IV desta dissertação. Podemos observar um resumo das intervenções²³ desta coordenação no quadro a seguir.

Quadro 7 - Ações da Coordenação da EJA entre 2013 e 2015²⁴	
Reuniões mensais de planejamento	Reuniões pedagógicas e de planejamento mensais nas duas escolas no horário noturno.
Fechamento das turmas de EJA de EEMPJA	Número muito reduzido de estudantes na EJA entre 2012 e 2013, mesmo com busca ativa. O entrave para a permanência do 1º segmento foi a falta de professor devido ao baixo salário associado ao difícil acesso.
1º, 2º e 3º Encontros interdisciplinares da EJA de Duas Barras	A proposta do encontro era aproximar as escolas e equipes de professores através da apresentação de trabalhos dos estudantes. Cada encontro durou três dias e reuniu todos os estudantes da modalidade.
Formação Continuada em EJA	Montagem do processo de licitação e oferta de formação continuada em EJA. O Pregão aberto não propiciou a escolha dos profissionais e modelo de formação apropriado para a proposta pedagógica pretendida.
Propostas para EJA no PME - DB (2015 – 2025)	Foi marcada uma reunião anterior para debater as propostas da coordenação para o debate do PME, mas com pouquíssimos professores. Consideramos como avanço, o elevado número de professores que participaram da plenária final de aprovação do plano além das metas e estratégias para EJA.

²² Em abril de 2013 assumi a coordenação da modalidade. O convite aconteceu como resposta ao trabalho executado na EEMPJA com a modalidade, a conclusão da pós-graduação em EJA pela UFRJ e as propostas enviadas a administração anterior, mas a mudança da gestão para políticas mais progressistas também influenciou na decisão.

²³ Todas as intervenções fomentadas pela coordenação tiveram, em menor ou maior escala, a participação da equipe da SME, direções das escolas, professores, equipe pedagógica, coordenações de turno, equipe de limpeza e cozinha.

²⁴ Estas ações, além do debate curricular, foram as propostas que se concretizaram, mesmo que representando um retrocesso como no caso da EEMPJA.

O debate que levou a aprovação do Plano Municipal de Educação de Duas Barras foi um momento de participação importante que fixou metas que, se alcançadas, representarão avanços importantes na educação municipal. A plenária do plano aprovou um conjunto de metas e estratégias que podem ser analisadas como vitórias no sentido da construção de uma EJA libertadora para a classe trabalhadora bivarrensense e estabelece parâmetros para a construção de uma política de estado para a modalidade.

Nesta investigação observamos que foi fundamental a abertura de um espaço para EJA na estrutura da SME, gerando responsáveis diretos pela elaboração e execução de políticas públicas além de fomentar o debate pedagógico junto aos professores e demais envolvidos.

3.2 Educação e relações de poder

A discussão que envolve as múltiplas relações entre educação e poder é fundamental para analisarmos o debate curricular da EJA de Duas Barras, uma vez que consideramos o currículo um campo de disputa entre diversas forças construídas sócio-historicamente. Nesse sentido, a participação dos profissionais de educação é influenciada pelas tensões existentes nas estruturas de poder local e mesmo global.

Consideramos que os interesses do sistema produtivo, organizado pelo capitalismo, determinam o acesso ao trabalho e à educação entrando constantemente em contradição a necessidade de expansão no acesso aos direitos por parte da classe trabalhadora. A posição do Brasil enquanto país subalterno na divisão do capital internacional foi construída a partir de especificidades que são relacionadas à sua fundação histórica, que devem ser consideradas quando nos propomos a entender as relações de poder presentes no campo da educação. Em um município como Duas Barras se evidencia o caráter vertical e desigual das relações que estruturam o cotidiano assumindo uma “naturalização” da divisão de classes.

Conservando as marcas da teologia do direito natural objetivo, ou da ordem hierárquica imposta por Deus, e da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como ‘cultura colonial’, a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando – obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações entre os que se julgam iguais são de ‘parentesco’, isto é, de cumplicidade ou de compadrio ; e entre os que são vistos como desiguais o relacionamento assume a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação. Enfim, quando a desigualdade é muito marcada, a relação social assume a forma nua da opressão física ou psíquica. A divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação e

da dominação, e que, imaginariamente, estruturam a sociedade sob o signo da nação uma e indivisa, sobreposta como um manto protetor que recobre as divisões reais que a constituem (CHAUI, 2013, p. 226).

As relações de parentesco, cumplicidade e compadrio comprometem a participação dos profissionais de educação quando pensamos na construção de uma proposta libertadora para a EJA de caráter coletivo e democrático. Enquanto profissional de educação vindo de outro município, com o passar do tempo, pude perceber a complexa rede de parentesco e compadrio presente em todos os espaços de poder, públicos ou privados. Esta característica, comum nas cidades com número reduzido de habitantes, influencia na participação e comprometimento dos sujeitos com propostas com potencial transformador, uma vez que as relações de poder locais assumem práticas conservadoras.

Um exemplo do poder de influência destas relações de desigualdade sobre a participação dos sujeitos nos espaços democráticos foi percebida em uma conversa informal durante a execução de um questionário com uma das diretoras que comentou sobre “o silêncio nas reuniões de planejamento que só era quebrado nas conversas de corredor”²⁵. Este silêncio, para além de um impedimento a ser superado, pode ser entendido como uma estratégia de proteção contra possíveis perseguições e constrangimentos pessoais, uma vez que todos frequentam os mesmos espaços.

Os professores do município não estão alheios a estas desigualdades presentes nas relações de poder locais e sua influência na organização da educação pública. Mesmo imersos nesse cotidiano, os professores formulam críticas severas às estruturas verticalizadas e à falta de democracia principalmente quando as oportunidades de participação se apresentam.

O conceito de participação é de fundamental importância para esta análise, pois significa estabelecer as proximidades e distanciamentos presentes no debate que construiu a primeira proposta curricular para a EJA de Duas Barras. Para além deste movimento de investigação sobre o debate temos a questão da participação como fundamental para a formação de uma classe trabalhadora empoderada.

Ocorre que a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como o são a comida, o sono e a saúde.

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento

²⁵ Esta fala ocorreu durante a aplicação de um questionário e foi registrada apenas nas anotações do pesquisador.

do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda a valorização de si mesmo pelos outros (BORDENAVE, 1983, p. 16).

A participação dos professores e diretores foi verificada através de questionários e será debatida de forma mais específica durante o capítulo IV desta dissertação. Neste momento buscamos observar como as relações de poder local podem interferir no sentido de fomentar ou reduzir as possibilidades de participação.

Consideramos, assim, a participação como um fundamento básico para construção da democracia e, por isso, a escola pode ser considerada como espaço privilegiado para que jovens, adultos e idosos se tornem cada vez mais participativos quanto ao “destino” das comunidades em que vivem.

No município de Duas Barras a direção das escolas é escolhida pela secretaria de educação. Este processo de indicação, por vezes, sofre interferência de vereadores e mesmo do próprio prefeito dependendo das relações de poder presentes em cada caso. Os critérios políticos e pedagógicos se misturam, mas a decisão não passa por um processo democrático. Percebemos a possibilidade de mudanças neste sentido quando os profissionais da educação votaram o PME de Duas Barras (2015 – 2025) que prevê, na meta 19, a implementação de “condições para efetivação da gestão democrática no âmbito da educação municipal” (BRASIL 2015, p.31) até 2018.²⁶

O momento da plenária de votação das metas e estratégias do PME foi de grande importância para identificarmos as opiniões que não são verbalizadas e debatidas abertamente no cotidiano. Estes posicionamentos se expressaram quando indagamos sobre a escolha de diretores das unidades escolares no questionário. Em ambas as escolas surgiram falas descontentes, por meio das quais todos os professores participantes, apontaram críticas a escolha por indicação.

Diretor não pode ser algo político. Um diretor que faça bem o seu trabalho provavelmente vai incomodar algumas pessoas (P07).

Há pessoas capazes, em suas áreas específicas para direção e, outras que não tem a bagagem, o knowhow e a formação... atuam, e deixam assim, um trabalho aquém (P02).

Na minha opinião os candidatos a direção deveriam ser um consenso entre os políticos “prefeito e secretário”, entre os professores da unidade e aí sim, eleitos pelos pais e responsáveis pelos alunos. (P03)

²⁶ Durante a aplicação dos questionários, alguns professores e diretores comentaram sobre os avanços na garantia de eleições para direção.

Notoriamente percebemos as ‘escolhas’ de gestores afiliados a política partidária e habilidades, competências e formação são esquecidas. Gestão escolar com urgência. (P06)

A escolha da direção é um importante elemento de concentração do poder, pois a posição permite fortalecer e mesmo criar novas relações de compadrio que favoreçam os interesses de determinados grupos políticos. Podemos considerar também que é um campo de disputa de influência na esfera da organização da educação municipal onde vereadores, secretários de educação e prefeitos negociam posições a partir de critérios, que podem variar de acordo com o governo, mas sem a participação dos profissionais, estudantes e comunidades.

Os professores denunciaram esta realidade nas suas respostas quando foram perguntados sobre quem seria o responsável pela escolha no caso da indicação e surgiram respostas como: “Sim. A SME em consonância com prefeito e vereadores” (P 06), “Não sei, mas deve ser algum amigo” (P14), “Sim. Da SME com aval do prefeito” (P03) dentre outros. Todos os que afirmaram saber de quem era a responsabilidade pela indicação apontaram o prefeito como principal protagonista.

A escolha de diretores não é o único campo de disputas de poder, o Conselho Municipal de Educação se apresenta como um espaço importante de decisão por se tratar de uma instância coletiva que deve ser composta por múltiplas representações governamentais, não-governamentais, associações de pais e responsáveis, sindicatos dentre outros, tornando mais complexas as relações de dominação e busca pela garantia de hegemonia. Para elucidar esta relevância Ribeiro (2004) nos apresenta as principais funções dos conselhos municipais.

- a) Consultivas, quando respondem a indagações e consultas sobre questões atinentes à educação;
- b) Normativas, quando estabelecem regras, normas e dispositivos a serem observados no sistema sob sua jurisdição;
- c) Deliberativas, quando decidem questões submetidas a sua apreciação;
- d) Fiscalizadoras, quando acompanham o cumprimento das normas sob sua jurisdição (RIBEIRO, 2004, p. 52).

O CME de Duas Barras foi criado em 1997 e sofreu alterações em 2013. Nessa legislação foram criados mecanismos de contingência para garantir a proeminência da posição do governo no interior do conselho. Atualmente, o prefeito nomeia os 12 membros e indica diretamente três. Os demais têm os nomes escolhidos por cada instituição e são indicados ao prefeito para nomeação. O mandato das categorias ligadas à educação (7 membros) é de

quatro anos enquanto os demais (5 membros), ligados à sociedade civil, têm o mandato de apenas dois anos. Essa configuração desfavorece claramente os movimentos sociais e transforma o conselho em uma instância que tende a manter o consenso com as propostas da SME.

Os professores que participaram desta pesquisa foram solicitados a avaliar as ações do CME de Duas Barras e apresentaram, em sua maioria, dúvidas e desconfiança quanto ao funcionamento, práticas e posicionamento político do mesmo. Falas como “não conheço o trabalho do conselho de perto, pois não tenho conhecimento deste trabalho realizado no município” (P03) , “Não possuem voz ativa e os direcionamentos são orientados segundo os interesses internos do governo municipal” (P06), “Não tenho como avaliar”(P13) e “Não sei de nenhuma conquista importante deste.” (P17). Apontam as incertezas de um grupo de professores quanto à instância de participação coletiva mais expressiva da educação municipal.

Os conselhos municipais de educação são espaços de construção e disputa democrática que representam avanços na direção da descentralização do poder e por isso a penetração de práticas concentradoras nestas instâncias de participação coletiva com o objetivo não somente de garantir a hegemonia de um determinado grupo como de deslegitimar a prática democrática.

Observamos avanços e retrocessos no sentido de conter o constante aparelhamento dos espaços de poder por sujeitos indicados para atuar de forma a favorecer interesses de grupos específicos em detrimento do bem comum. A permanência de situações de flagrante desigualdade pode ser explicada, também, pelo acúmulo histórico de um pensamento autoritário presente na sociedade brasileira.

O autoritarismo social, que, enquanto ‘cultura senhorial’, naturaliza as desigualdades e exclusões socioeconômicas, e, enquanto caudatário da concepção teológica do poder, afirma a transcendência do Estado em relação à sociedade, vem exprimir-se no modo de funcionamento da política. Quando se observa a história econômica do país periodizada segundo a ascensão e o declínio dos ciclos econômicos, e portanto, segundo a subida e a queda de poderes regionais , e quando se observa a história política do país, em que o poderio regional é continuamente contrastado com o poder central, que ameaça as regiões para assegurar a suposta racionalidade e necessidade da centralização tem-se uma pista para compreender por que os partidos políticos são associações de famílias rivais ou *clubs privés* das oligarquias regionais (CHAUI, 2013 , p.230).

Quando pensamos nas eleições municipais como um importante exemplo de disputa de poder que influencia diretamente nos rumos da educação, não podemos deixar de pontuar

os inúmeros relatos informais sobre compra de votos e transporte ilegal de eleitores que ocorrem há décadas. Apesar da conjuntura pouco favorável, as práticas democráticas, mesmo que burguesas, o processo eleitoral ainda representa uma oportunidade de transformação para o grupo de professores que participou da pesquisa.

Quando foram perguntados sobre a influência das eleições na educação municipal os professores demonstraram posições muito diversas, se dividindo entre a possibilidade de mudança ao afirmarem que “é uma oportunidade de propor mudanças na educação do município” (P05), “acho que esse processo dá a oportunidade de mudança” (P04), “esperança de um novo trabalho” (P03) e o descontentamento com práticas abusivas “a política não deveria interferir na educação, pois gera ‘favoritismos’ sem merecimentos” (P18) e “as pessoas levam a política municipal para o lado pessoal” (P14).

As eleições municipais em si já transformam o quadro da educação, pois funcionários que apoiam candidatos de oposição, frequentemente são transferidos para outros setores perdendo os privilégios do apadrinhamento e mesmo direitos consolidados em alguns casos. Os funcionários contratados são submetidos a maiores tensões quanto à instabilidade e em alguns casos são obrigados a participar das campanhas de alguma forma e “pressionados” a votar em determinados candidatos a fim de garantir a continuidade do trabalho.

Os professores da EJA que participaram desta pesquisa são, em sua maioria, profissionais concursados da rede municipal e por isso tem menos possibilidades que os contratados de sofrer assédios, mas a complexidade das relações e das disputas de poder afetam outras instancias, uma vez que se trata de uma cidade com menos de 12 mil habitantes.

3.3 O diálogo e a interdisciplinaridade como estratégias político-pedagógica

Como analisamos anteriormente, as relações de poder construídas historicamente em escala global se refletem, com suas próprias especificidades, em cada município, província, estado ou país. A globalização enquanto processo histórico tem suas origens na expansão do comércio e vem sendo marcada pela submissão de outros povos a partir do uso da força.

Os processos de colonização e imperialismo, entrelaçados a um modelo de globalização, se seguiram pautados em um desenvolvimento tecnológico que favoreceu primordialmente a sustentação e avanço acelerado das relações de exploração e a consolidação do capitalismo.

Os investimentos em tecnologia de comunicação, transporte, produção industrial, armamentos dentre outros, buscam garantir a propagação de um projeto hegemônico de poder, que não teria a penetração pretendida se utilizando apenas da violência e da manipulação da economia, mas agregando a estes, o domínio e subversão da cultura, religião e educação dos demais povos.

Nas últimas décadas, a economia mundial, defendendo os interesses das grandes multinacionais, quebrou a tradicional divisão entre manufatura e indústria de produção primária. Muitas vezes, a mão de obra das grandes empresas transnacionais foi se localizando em áreas em que os salários são baixos e a cultura sindical frágil, como no Sudeste da Ásia, alguns países da América Latina, da África e da Europa Oriental. Isso criou novas formas de escravidão e de acúmulo de recursos a baixo custo. Os sistemas econômicos, entrelaçados historicamente com a exploração, tendem a concentrar a riqueza e o poder nas mãos de algumas oligarquias mundiais que constroem instrumentos modernos de defesa do poder, como a cultura, os jornais, a mídia e a própria educação (VITTORIA, 2011, p. 112).

Nesta pesquisa buscamos aprofundar o debate sobre a relação existente entre a necessidade de dominação pertinente à conquista e à permanência da hegemonia capitalista e um projeto educacional legitimador que, movido por instituições internacionais e alavancado pela globalização, pretende se expandir para todos os sistemas educacionais. O município de Duas Barras não está fora desse movimento e a penetração das teorias pedagógicas hegemônicas presentes nos documentos oficiais do MEC e da UNESCO tem encontrado um solo fértil nas secretarias de educação em todo o país, principalmente quando associadas a algum tipo de financiamento.

Os programas do governo federal relacionados à educação, pelo menos nos últimos 20 anos, tem atrelado a implementação de propostas pedagógicas com colaboração financeira, mesmo que inicial, demarcando uma relação que pode variar entre a submissão e o necessário apoio aos municípios com menor arrecadação. Podemos destacar como exemplo as políticas públicas para EJA como Brasil Alfabetizado, PROEJA, PRONATEC dentre outros que são impostos por legislação a instituições e/ou por ofertar recursos que atraem estados, municípios e a iniciativa privada.

Como sustentação teórica, amparada pelos interesses econômicos imperialistas, temos o neoliberalismo propagado pelos países de capitalismo avançado, que em meados da década de 1980 reconfiguram o mundo do trabalho a partir de tendências impostas a países subalternos como nos apresenta Ramos (2002, p. 37-38):

[...] flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos

saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado.

O neoliberalismo não trouxe somente uma reestruturação das relações de poder no mundo do trabalho, mas tem como objetivo garantir sua sustentação. Como elemento fundamental para esta manutenção se fez necessária uma estratégia de propagação ideológica para o campo da educação que assume a forma da pedagogia das competências. Esta vem se apresentando nos documentos oficiais das mais variadas formas e para as mais diversas modalidades de ensino constantemente atrelada a uma estrutura pedagógica tecnicista e meritocrática. Segundo Ramos (2002) podemos identificar ao menos três propósitos para a noção de competência:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco do empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente as organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que configuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Européia e o Mercosul) (RAMOS, 2002, p. 39).

Esse movimento de expansão da pedagogia das competências tem como um dos objetivos estreitar as diferenças regionais na formação da classe trabalhadora para que esta possa assumir a flexibilidade imposta pelo neoliberalismo aos países de capitalismo periférico. Para que este projeto tenha êxito, é fundamental envolver diferentes setores da sociedade considerando a complexidade das relações de poder e a amplitude do projeto. A construção do consenso implica na conciliação dos projetos envolvidos com a melhor forma de convencimento de cada setor da sociedade como nos apresenta Ramos (2002).

O **projeto individual** implica a responsabilidade que tem o indivíduo na gestão de sua própria carreira profissional. O **projeto das empresas**, seja qual for o tipo, deve cuidar das relações de competitividade nas organizações e de suas responsabilidades em desenvolver as competências individuais. Por fim, o **projeto social** tem como foco a dimensão social e coletiva do profissionalismo e o papel assumido pelo governo e pela sociedade em geral (organizações sociais e profissionais) em **prover os recursos e oportunidades iguais** às pessoas para se tornarem profissionais e terem seu profissionalismo reconhecido (RAMOS, 2002, p. 73).

Por mais que as forças envolvidas sejam articuladas Ramos (2002) aponta os desafios inerentes à teoria das competências quando aplicadas à realidade concreta como os interesses particulares das empresas e dificuldade de “medição” das competências por estarem

amparadas em características pessoais. Outro fator que não podemos desconsiderar é a crescente desigualdade gerada pelo próprio capital que impossibilita as “organizações sociais e profissionais” de prover as ditas “oportunidades iguais”.

Considerando o caso brasileiro e mais especificamente da cidade de Duas Barras, onde decorre nossa investigação, temos que trazer para o debate os fatores locais que colaboram para a manutenção das desigualdades, como as relações interpessoais e de parentesco mantenedoras de privilégios, as influências coronelistas no campo político, o distanciamento geográfico das universidades e centros de formação de técnicos em regime presencial e uma conjuntura de trabalho que ainda permite situações semelhantes à escravidão²⁷.

Nesse contexto onde o local e o global “conspiram” contra as possibilidades de libertação da classe trabalhadora, a pedagogia das competências assume o papel de sustentar o campo teórico-prático de uma educação voltada para a flexibilização do trabalho pautada nas constantes transformações do mercado e na construção de um consenso em torno do capitalismo enquanto projeto único de sociedade e norteador de todas as relações humanas.

A implementação da pedagogia das competências em Duas Barras tem se dado de forma lenta e encontra-se mais presente nos programas, formações e documentos oficiais oriundos do MEC e da UNESCO, do que uma estratégia consolidada pela Secretaria Municipal de Educação. Não podemos quantificar o número de professores comprometidos com esta concepção de educação, mas podemos apontar que os participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – estão em contato direto com estas práticas, organizando e participando de formações e implementando atividades alinhadas com este campo teórico.

A formação continuada dos professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, **onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno**, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente (BRASIL, 2012, pp. 23- 24).

Não identificamos uma resistência de caráter coletivo à penetração da pedagogia das competências por parte dos profissionais de educação de Duas Barras e, no caso do PNAIC,

²⁷ Esta afirmação está orientada pelo relato de um estudante da Educação de Jovens e Adultos de Duas Barras que trabalhou por volta de 18 anos para um proprietário local sem receber salário regular e ao fim dos préstimos teria recebido como pagamento uma moto usada. Outros casos semelhantes foram comentados por estudantes no período entre 2010 e 2014 quando atuava como professor no “povoado” de Vargem Grande (Duas Barras). Casos como o trabalho de colonos sem salário fixo e carvoarias que empregam menores sem nenhuma proteção, além de camisas amarradas em seus rostos, ainda marcam a realidade dos trabalhadores da região.

esta ação fica mais evidente, principalmente por se tratar de uma das únicas fontes de formação continuada oferecidas no município. Não podemos desconsiderar o incentivo oferecido pelo financiamento, uma vez que este programa oferece bolsas para formadores e professores participantes.

A partir desta breve análise sobre o avanço das competências na rede de ensino de Duas Barras não percebemos uma contraproposta pedagógica organizada que se oponha a pedagogia das competências, apesar de considerarmos que as práticas dos profissionais de educação no cotidiano podem, individualmente, oferecer resistências e mesmo releituras das propostas oficiais.

As resistências e releituras individuais realizadas pelos professores do município, mesmo não sendo necessariamente contra-hegemônicas, demonstram múltiplos descontentamentos e discordâncias com os projetos oficiais deixando o campo aberto para construção de propostas político-pedagógicas coletivas oriundas de debates entre os profissionais de educação.

Consideramos que os passos iniciais para a construção de um diálogo entre os profissionais da educação de Duas Barras, com vistas à construção de um currículo libertador para a EJA no município, passam pela leitura que Freire (2013, p. 107) faz sobre “a dialogicidade como essência para uma educação como prática da liberdade”. O conceito de diálogo é apresentado pelo autor como “fenômeno humano” e representado pela “palavra” que por sua vez, se reflete como a junção inseparável entre “ação e reflexão”.

Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blá, blá, blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Se pelo contrário se enfatiza ou exclusiviza a ação, com sacrifício da reflexão a palavra se converte em ativismo. Este que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a *práxis* verdadeira e impossibilita o diálogo (FREIRE, 2013, p. 108).

Os “canais” para este diálogo entre os profissionais de educação interessados em discutir e propor políticas públicas de EJA podem ser abertos por intermédio da Secretaria Municipal de Educação como representação do governo, por um órgão de classe como um sindicato ou mesmo por profissionais da educação a partir de grupos de estudos ou associações. A diversidade de sujeitos, assim como as relações de poder estabelecidas com o

poder público serão elementos fundamentais para definir a proximidade ou distanciamento deste canal de diálogo com uma proposta libertadora para a classe trabalhadora bibrarense.

Um diálogo abrangente com estudantes, profissionais da educação, SME, sindicato dentre outros para construção de políticas públicas de EJA é um objetivo importante para a modalidade se consolidar como espaço democrático. Durante o período de 2013 a 2015 os debates envolveram majoritariamente os professores e demais profissionais da área pedagógica em espaços abertos pela SME ou no Conselho Municipal de Educação.

O caráter de descontinuidade das políticas públicas de EJA, representado pelos múltiplos programas do governo federal, compromete a permanência das iniciativas oriundas da SME que dependem de financiamento, assim como, as mudanças de governo e as relações de poder locais podem fomentar ou acabar com uma proposta em andamento. A construção de um fórum de debates permanente sobre a EJA no município com caráter formativo, propositivo e fiscalizador pode ser considerada como uma tarefa intersetorial, mas não pode depender somente do poder público e estar sujeito às mesmas fragilidades das políticas de governo.

Devido à proximidade constante com o cotidiano escolar e seus desafios e considerando a formação necessária ao exercício docente, observamos que os professores e demais profissionais da educação configuram-se como sujeitos fundamentais no processo de construção de espaços de diálogo sobre a modalidade. A partir do exercício do diálogo nesses espaços, os profissionais poderão expandir suas práticas cada vez mais para a sala de aula e junto aos estudantes construir novos arranjos curriculares e formativos. Estabelecemos assim o diálogo como ponto fundamental para organização político-pedagógica da EJA de Duas Barras e, ainda, como princípio norteador para novos debates curriculares e formação dos trabalhadores.

Como exigência epistemológica e ontológica, o diálogo freireano se constitui como prática fundamental para a democracia. Evidentemente, é uma exigência política quando, no termo 'democracia', lemos o significado mais profundo e radical de convivência social e civil, de luta contra a marginalização, a exclusão, os preconceitos e a violência, de crítica aos aspectos antiéticos do capitalismo por meio de processos participativos de compreensão da complexidade da realidade e das relações de poder (VITTORIA, 2011, p.153).

O aprofundamento das práticas democráticas no interior da escola se apresenta como proposta formadora do aspecto político da cidadania, trabalhando a capacidade de organização coletiva e a participação consciente nos espaços de representação reservados aos

cidadãos como os conselhos, partidos políticos, movimentos sociais, sindicatos, grêmios estudantis dentre outros.

A formação, neste caso, acontece em uma “via de mão dupla”, pois contempla os profissionais de educação na construção de uma proposta de gestão democrática, como previsto na meta 19 do PME de Duas Barras – PMEDB – apresentado na forma da Lei Municipal nº 1.183, de 18 de junho de 2015. Os estudantes, por sua vez, passariam a se apropriar de novas experiências decisórias coletivas fortalecendo os processos democráticos locais.

Garantir, até o terceiro ano de aprovação desta lei, condições para a efetivação da gestão democrática no âmbito da educação municipal, por meio de critérios democráticos para a escolha de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da Comunidade escolar (DUAS BARRAS, 2015, p.32).

Considerando a formação do cidadão associada ao mundo do trabalho como um objetivo para a EJA de Duas Barras, devemos chamar a atenção para a complexidade do mundo globalizado em que estes sujeitos estão inseridos, mesmo que nunca tenham deixado os limites do município. Para dar conta dessa diversidade a prática do diálogo coloca em contato os múltiplos saberes dos professores e estudantes, potencializando a construção de práticas interdisciplinares.

A análise científica da realidade proposta pela educação profissional associada à leitura crítica da realidade construída pela interface entre as disciplinas apresenta-se como proposta para a formação de uma classe trabalhadora autônoma. A interdisciplinaridade como forma de solucionar os desafios impostos pela atualidade e construídos historicamente, se apresenta-se como proposta integradora entre os saberes escolares e dos sujeitos como demonstra Fazenda (2008, p.21) ao afirmar que “na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer sobre tudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”.

A interdisciplinaridade pode ser considerada como um suporte dos saberes escolares para a leitura crítica do mundo que é fortalecida e fortalece o diálogo, uma vez que o currículo e as práticas passam a fazer parte de uma construção coletiva. Consideramos que o diálogo associado à interdisciplinaridade se apresentam como fundamentos para construção uma EJA associada à EP para além da subalternidade oferecida pelos programas do MEC.

As primeiras experiências interdisciplinares da modalidade foram apresentadas durante as elaborações de trabalhos para os Encontros Interdisciplinares da Educação de Jovens e Adultos de Duas Barras – ENIEJA, ocorridos em 2014 e 2015, e analisados mais a frente no capítulo IV.

CAPÍTULO IV – UMA ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO NOS DEBATES

Neste capítulo construímos uma análise mais aprofundada sobre o debate curricular da EJA de Duas Barras ocorrido em 2013 e a implementação das novas orientações durante os anos de 2014 e 2015. Traçamos um perfil dos profissionais que atuavam na modalidade naquele período e como se relacionavam com as estruturas de poder locais.

Para captar informações sobre a diversidade de relações que envolveu o processo de discussão iniciamos nossa investigação a partir dos arquivos das escolas municipais Ex. Combatente Amancio Pinto e Professora Liberalina Alves Ribeiro de Souza para identificarmos quantos professores e diretores atuaram na modalidade entre 2013 e 2015. Obtivemos um total aproximado²⁸ de 36 profissionais, sendo 28 professores e 8 diretores.

Deste montante, aplicamos o questionário para 15 professores e 5 diretores, pois o número de recusas e a falta de retorno nas tentativas de contato se tornaram um obstáculo considerável. Como possíveis explicações para esta dificuldade apontamos a falta de disponibilidade de tempo destes profissionais, seu deslocamento constante entre os municípios locais e mesmo certa desconfiança quanto aos objetivos dos questionários, o uso dos dados e identificação dos participantes.

Quadro 8 – Total dos questionários aplicados.			
Questionários (professores e diretores)	Amancio	Liberalina	Geral
Total de professores participantes	8	7	15
Total de diretores participantes	4	1	5
Total de questionários	12	8	20

Como afirmamos anteriormente, alguns profissionais que foram contatados para participar desta pesquisa não responderam ao convite e outros desistiram, o que colaborou para a diferença no número de questionários entre as escolas. A recepção nas escolas participantes foi muito calorosa e a colaboração de professores, diretores e coordenadores de turno foi fundamental para a organização do tempo necessário à aplicação dos questionários.

²⁸ Os registros de atuação dos professores na modalidade considerou os sujeitos que assinaram as atas de fim de semestre, porém alguns tiveram apenas uma rápida atuação de dois ou três meses dificultando a quantificação exata.

Os profissionais que não atuavam mais no município também participaram, uma vez que buscamos encontrar estes sujeitos em outros espaços, traçando um diálogo onde as memórias sobre o debate curricular da EJA puderam fluir através das respostas nos questionários. Nestes reencontros, durante as conversas, muitas impressões extrapolaram os limites do instrumento de pesquisa colaborando ainda mais para construirmos análises mais detalhada das relações de poder presentes no cotidiano escolar e expressos no currículo.

Durante a pesquisa os profissionais tiveram a oportunidade de romper o silêncio e expressar críticas que não surgiam nos espaços públicos de participação, como nas reuniões de planejamento por exemplo. Vittoria (2011, p.34), explica que

o silêncio pode ser calado, submetido, ou pode ser reflexivo, poético, criativo. Quando Freire, na *Pedagogia do oprimido*, denunciou a cultura do silêncio em si, mas a uma cultura de aceitação, resignação, fatalismo; cultura que é consequência de outra cultura: a de dominação, de colonização, de predomínio, de opressão.

As conversas informais durante a pesquisa colaboraram para elucidar a questão da opressão, apresentada como geradora do silêncio, mas que vem sendo superado de acordo com o desenvolvimento dos espaços democráticos.

A abertura no diálogo, “dentro e fora” do questionário foi estimulado pelo conjunto de perguntas construídas a partir do objeto a ser analisado, nesse caso, o debate curricular da EJA e as disputas de poder local. Não somente pelas perguntas, mas também, pela relação construída junto a estes profissionais ao longo dos três anos de trabalho na coordenação da modalidade.

No questionário, em um primeiro momento, buscamos construir um perfil destes professores e diretores considerando seus dados pessoais, formação e experiência profissional. Procuramos identificar a relação desses sujeitos com a educação de Duas Barras. Analisamos também o debate curricular de 2013 como temática específica por se tratar do foco desta pesquisa, e para finalizar, retomamos o campo das estruturas de poder para identificar as relações construídas com a prefeitura, a secretaria municipal de educação, as disputas eleitorais dentre outros.

A escolha deste caminho de análise se deu a partir das investigações sobre as múltiplas influências considerando as formas de participação possíveis no debate curricular, uma vez que relacionamos as estruturas políticas locais com os avanços e retrocessos na construção de uma EJA libertadora para a classe trabalhadora bivarrense.

Buscamos construir questionamentos não só de acordo com o objeto, mas considerando aspectos metodológicos, quantitativos e qualitativos, que serviram como ferramenta de análise para esta pesquisa. Utilizamos a Análise de Conteúdo pautada em Franco (2005), que norteou a elaboração de perguntas relativas às estruturas de poder locais e impressões sobre o currículo.

O questionário seguiu uma trajetória de questionamentos divididos de acordo com os objetivos da pesquisa e a coerência entre os temas investigados. O quadro a seguir pode resumir o fio condutor das questões. Quadro 9 - Caminho estabelecido na construção do questionário.	
Blocos	Objetivos específicos
Dados pessoais	- Colaborar para a construção de um perfil dos profissionais de educação para além da formação.
Dados profissionais e formação.	- Identificar o interesse quanto a formação continuada; - Observar o acesso e o tipo de formação que estes profissionais tem acesso; - Reconhecer a relação com a EJA na vida profissional destes sujeitos.
Educação de Duas Barras (2013 – 2015).	- Avaliar as estruturas de trabalho nas escolas; - Identificar como os professores e diretores avaliam a atuação das estruturas de poder em relação a EJA.
Sobre o debate curricular da EJA.	- Perceber as múltiplas noções de currículo presentes dos professores e diretores; - Observar a proximidade destes profissionais com as propostas de currículo do MEC e do município; - Avaliar as impressões que os professores e diretores construíram sobre os múltiplos aspectos do debate curricular; - Identificar a utilização deste documento pelos profissionais.
Sobre as estruturas de poder e a educação municipal.	- Observar a influência das estruturas de poder sobre o trabalho dos professores e diretores; - Identificar como as transformações geradas pelas eleições e indicações afetam a EJA; - Perceber as proximidades e distanciamentos destes profissionais dos espaços democráticos de decisão.

A divisão do questionário nos proporcionou respostas muito elucidadoras e pertinentes quanto ao debate curricular da EJA e a influência das estruturas de poder sobre o trabalho dos profissionais da educação. O perfil pessoal e profissional destes sujeitos em relação à modalidade colaborou para o esclarecimento sobre como se posicionam perante os desafios pertinentes à formação da classe trabalhadora bivarrense.

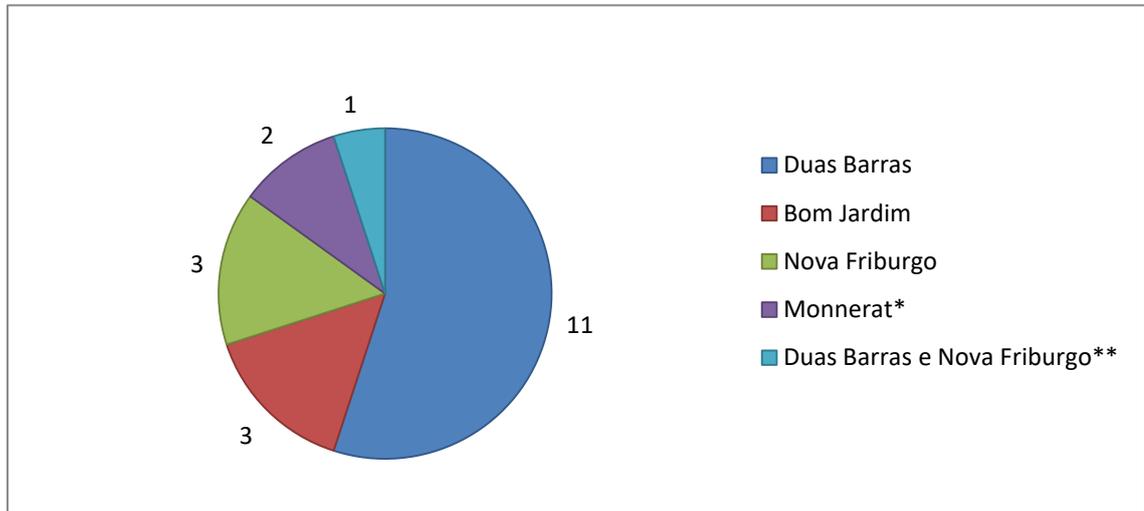
Durante a análise dos dados utilizamos abordagem quantitativa para as perguntas relacionadas ao perfil e outras com avaliação mensurável em escalas de “ótimo, bom, regular, ruim e péssimo” considerando as justificativas para uma leitura qualitativa. Para as perguntas relacionadas às estruturas de poder e currículo analisamos os dados por uma perspectiva qualitativa, a partir da elaboração de categorias fundamentadas na AC.

4.1 Professores da EJA de Duas Barras: formação, escola e disputas políticas

Os professores e pedagogos compõem a base principal da organização da educação municipal, uma vez que as equipes da SME formadas em cada governo são compostas, em sua grande maioria, por estes profissionais. Consideramos assim que, historicamente, estes sujeitos têm influenciado nas decisões políticas e pedagógicas a partir dos espaços de disputa em que estão inseridos.

Os participantes desta pesquisa são, em sua maioria, moradores de Duas Barras, ou seja, possuem outros vínculos com o município que superam as relações de trabalho, uma vez que o cotidiano é diretamente afetado pela dinâmica política local. Nesse município onde contratos de trabalho e indicações para direção são poderosas “moedas” políticas e os direitos como licenças para formação, licenças sem vencimento, licenças prêmio, dentre outros, estão sujeitos a maior ou menor resistência por parte da SME, a atuação política destes profissionais fica severamente comprometida.

Gráfico 2 - Local de moradia dos professores e diretores.



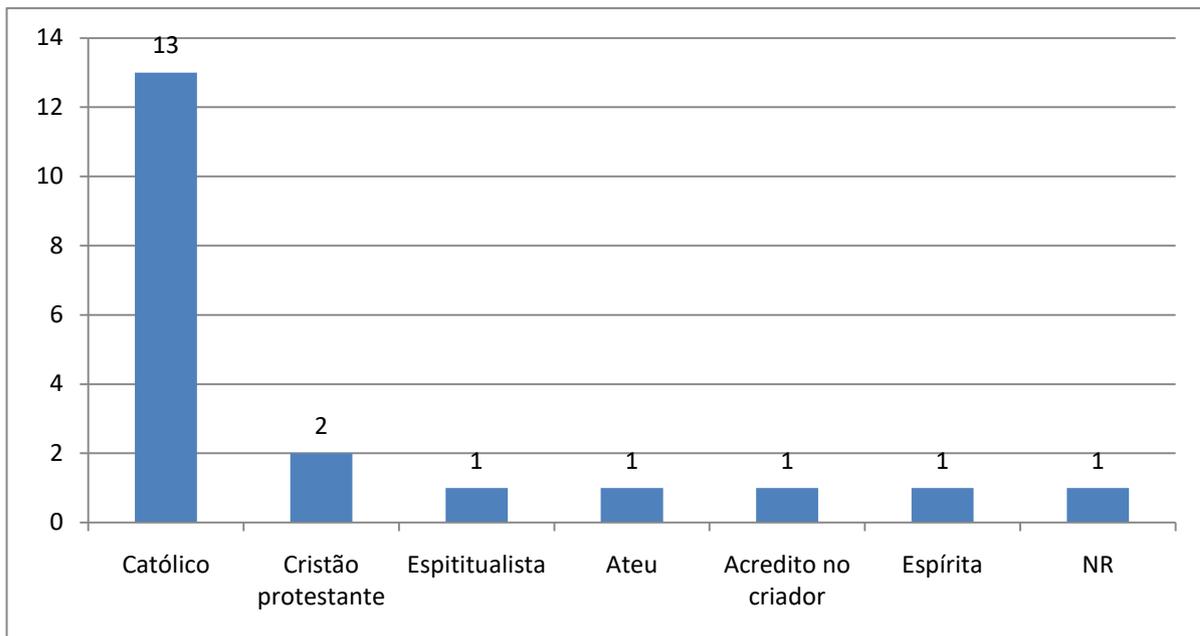
Fonte: questionários.

* 2º distrito de Duas Barras, pertence ao município.

** Divide o tempo entre duas residências.

O local de moradia ainda expõe outras disputas políticas que são historicamente construídas pelas elites locais e que influenciam nas escolhas cotidianas. No gráfico 2 participantes responderam Monnerat no lugar de Duas Barras quando perguntados sobre a cidade onde moravam. Isso poderia se tratar apenas de um engano, mas existe um discurso entre os moradores de Monnerat que defendem o retorno da sede do município para o atual 2º distrito, assim como no período entre 1915 e 1923. Esta disputa de poder ficava evidente durante as reuniões de planejamento e mesmo quando juntávamos os alunos ou as duas equipes, a “rixa” entre as localidades era percebida em algumas falas.

Apesar de ser mais presente no tratamento com as crianças, o pensamento religioso cristão (católico e protestante) também aparece marcado nas práticas da EJA. Era muito comum, entre os anos de 2013 e 2015 nos depararmos com pastores falando sobre temas como “drogas” e “família” na escola, ou com incentivos a participação na confecção do tapete de Corpus Christi e na participação nas festas de santos padroeiros dentre outros. Estas práticas são apoiadas pela maioria dos diretores e professores, mesmo com algumas críticas por parte daqueles que não concordam com a entrada de discursos religiosos nos espaços escolares.

Gráfico 3 - Religião dos professores e diretores.

De acordo com os respondentes a discussão sobre a relação da escola com a religião em Duas Barras praticamente inexistente, pois muitos professores e diretores consideram esta proximidade como parte do papel “moralizador” da escola²⁹. No que diz respeito ao gênero, o grupo se divide entre 16 mulheres e 4 homens, sendo que todas as direções eram ocupadas por mulheres. Quanto à diversidade étnica identificada pela pergunta “cor” com as mesmas categorias do IBGE, a maioria se declarou branca, totalizando 13 indivíduos frente às demais que somadas chegam a 7. No caso das indicações de direção, não observamos uma relação entre a cor da pele e o acesso ao cargo.

Assim como a relação entre religião e escola não era debatida nas reuniões de coordenação entre 2013 e 2015, as questões de gênero e raciais permaneceram distantes dos currículos praticados cotidianamente nas escolas de EJA durante o mesmo período. Exceto pelas ações individuais de alguns profissionais, estes temas surgiam apenas nas comemorações e datas cívicas como o dia da Consciência Negra ou da Mulher. Estes temas são fundamentais para a formação de estudantes e professores, uma vez que o distanciamento destas questões reflete também a falta de acesso aos espaços onde estes debates ocorrem, como nas universidades públicas por exemplo.

²⁹ Esta fala sobre a religião como influencia positiva no comportamento dos alunos não emergiu dos questionários, mas durante as reuniões de planejamento nas escolas de EJA e na escola onde tenho minha matrícula, E.E. Pedro José de Andrade em Vargem Grande onde as crianças ainda fazem orações na fila antes de iniciar o dia de aula.

Consideramos que as atividades dos professores e pedagogos, além das exercidas nas estruturas do poder municipal, possuem uma grande relevância para o desenvolvimento social, cultural e econômico local, uma vez que a escola ainda pode ser considerada o principal espaço de formação cultural e intelectual da classe trabalhadora do município.

Assim como a EJA é ofertada de forma insuficiente se comparada à demanda, buscamos apontar os múltiplos desafios que envolvem o acesso à formação por parte desses profissionais, uma vez que Duas Barras não possui universidades ou cursos técnicos voltados para a educação.

O acesso às universidades públicas na região é precarizado, mesmo com cursos presenciais da Universidade Federal Fluminense – UFF – e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, em Nova Friburgo, esses cursos não contemplam a área de educação³⁰, ficando a cargo das universidades particulares e da EaD (pública e privada) a tarefa de formar a maioria dos professores de Duas Barras e municípios próximos.

Apenas 6 dos 20 profissionais que participaram desta pesquisa, estavam fazendo formação continuada naquele momento, incluindo um dos professores que foi aceito como doutorando na UFF em Niterói que, se permanecer na rede municipal de Duas Barras, será o único professor doutor nessa rede de ensino. O município praticamente não oferece incentivos para que os professores e diretores participem de formações que superem os limites das pós-graduações ofertadas pela educação a distância.

O transporte pode ser considerado um entrave importante para o acesso aos cursos de graduação e pós-graduação presenciais, tanto pelos horários de oferta insuficientes quanto pelo valor elevado das passagens em relação ao salário oferecido pelo município. Outro problema é a falta de licenças e remunerações compatíveis com o esforço de se fazer uma pós-graduação presencial fora de seu município de moradia e ainda cumprir com todos os compromissos da carreira docente.

3 O Instituto de Saúde de Nova Friburgo (UFF) oferece cursos na área de saúde e o Instituto Politécnico (UERJ) oferece cursos de engenharia e computação.

Quadro 10 - Professores com Pós Graduação stricto sensu e lato-sensu ³¹ .										
Ano	Municipal		Estadual		Federal		Pública		Privada	
2007	4,7%	7	19,4%	14	0%	0	9,3%	20	0%	0
2008	6,5%	10	29%	20	0%	0	13,3%	29	14,8%	4
2009	10,7%	16	25%	18	0%	0	15%	32	5,6%	1
2010	12,6%	18	17,9%	14	0%	0	14,7%	31	20%	5
2011	16,3%	25	6,9%	5	0%	0	13,4%	29	22,2%	6
2012	24,3%	37	27%	17	0%	0	25,1%	53	13,6%	3
2013	22,2%	35	26,2%	17	0%	0	22,9%	49	10%	2
2014	23%	37	19,7%	14	0%	0	22%	49	14,3%	2

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

O quadro anterior demonstra que mesmo sem uma política pública de incentivo por parte do município, os profissionais de educação tem buscado ampliar sua formação, apesar da baixa remuneração. Outro dado importante é que entre 2007 e 2014 o número de pós-graduados no município tem aumentado, ou seja, os profissionais permanecem na rede depois de formados, demonstrando que uma política pública de incentivo elevaria o potencial da educação municipal.

Atualmente o município conta com 40,7%³² dos professores com nível superior na área em que atuam, índice próximo a média estadual que é de apenas 50,6%. Dos 20 participantes da pesquisa, apenas 2 não possuíam nível superior, o que não foi impedimento para assumirem funções de gestão e organização da educação municipal.

Observamos que os processos de exclusão e negação de direitos, por vezes são rompidos à custa de muitos sacrifícios, pois assim como os estudantes da EJA são afastados das escolas e universidades devido à falta de recursos, os professores também são excluídos dos espaços de formação públicos e presenciais. Com o objetivo de debater estas e outras questões o Plano Municipal de Educação (2015 – 2025) determina a atualização do Plano de Cargos Carreiras e Remunerações para o ano de 2017³³.

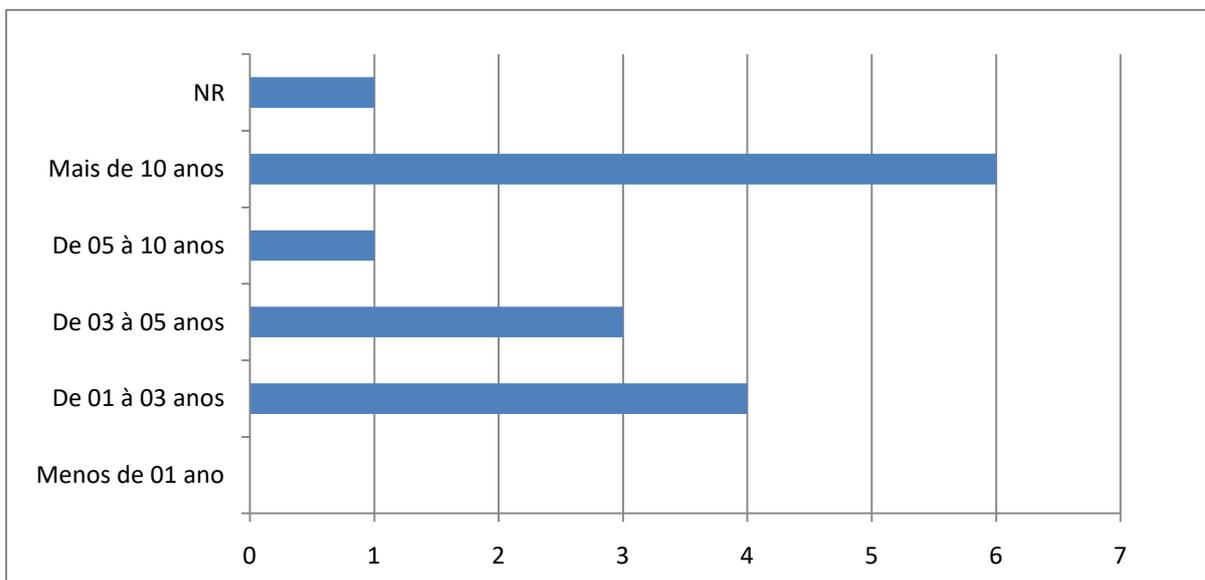
³¹ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados/dossie-localidades>. Última consulta em: 23/04/2017.

³² Dados de 2014, contidos na página do SIMEC na internet para acompanhamento do PNE 2014 – 2024. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php> Acesso em: 21/04/2017

³³ A pesquisa não entrará nessa questão, por não ser assunto diretamente relacionado a análise do objeto.

Retomando a caracterização desses profissionais, observamos que 10 dos 15 professores que participaram da pesquisa possuíam alguma formação específica em EJA, mas ninguém que ocupava cargo de direção possuía. A falta de uma formação voltada para atender as necessidades deste público, por vezes, levou a decisões equivocadas desde a gestão até as salas de aula. A experiência profissional dos professores com a modalidade, por vezes, colaborou para a solução de conflitos e a construção de propostas pedagógicas, servindo também como suporte no debate curricular.

Gráfico 4 – Tempo de atuação como professor(a) na Educação de Jovens e Adultos de Duas Barras



Considerando os 20 respondentes como uma amostra relevante para traçar um perfil dos professores e diretores que atuaram nas escolas com turmas de jovens e adultos entre 2013 e 2015, podemos afirmar que a equipe possuía professores com experiência na modalidade, anterior a implementação da EJA, o que colaborou para avanços importantes nos debates curriculares. Este acúmulo de experiência como elemento potencializador da modalidade não tem garantia de permanência, uma vez que as escolhas de turmas ocorrem todo ano.

Como pudemos observar na leitura dos dados, o grupo de profissionais era composto por uma maioria de mulheres educadoras, com nível superior, que moram em Duas Barras e buscaram sua formação continuada mesmo sem um incentivo direto das políticas públicas municipais. O acesso à formação é limitado pela distância, o alto custo e tempo reduzido para o deslocamento até as universidades públicas.

A internet se apresentou como saída para muitos professores e diretores que se utilizaram da EaD como principal fonte de formação e acesso aos debates das universidades. Estes educadores colaboraram e muitos ainda colaboram para os avanços e retrocessos na construção da Educação de Jovens e Adultos em Duas Barras, participando dos espaços de debate locais, na gestão e nas salas de aula.

4.1.1 Disputas políticas e relações de poder na educação de Duas Barras

Nesta etapa analisamos as perguntas relativas à influência das estruturas de poder locais sobre o trabalho dos professores e diretores e mesmo sobre o debate curricular da EJA, uma vez que estes profissionais construíram o documento norteador para a modalidade no município.

Quando construímos esta parte do questionário, com o objetivo de avaliar as relações estabelecidas entre professores e diretores da EJA e as estruturas de poder local, buscamos identificar os conflitos existentes na educação que colaboram para compreender os limites políticos e pedagógicos presentes na proposta curricular elaborada em 2013.

Duas Barras, por se tratar de um município do interior do estado do Rio de Janeiro, possui particularidades que guardam as marcas do autoritarismo brasileiro, como apresentamos no capítulo II desta dissertação, e que aparecem presentes na análise de Marilena Chauí (2013) quando apresenta a construção histórica das desigualdades no Brasil.

Conservando as marcas da teologia do direito natural objetivo, ou da ordem hierárquica imposta ao mundo por Deus, e da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como “cultura senhorial”, a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica no espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece (CHAUÍ, 2013, p. 226).

As desigualdades marcadas pela autora estão presentes no município, assim como em boa parte das cidades do interior do Brasil e a forma como os professores e diretores interagem nessa realidade se faz presente nas respostas quando são indagados sobre as ações da prefeitura na educação e a influencia das eleições sobre o trabalho cotidiano.

Para entendermos como essas relações se estabelecem, é fundamental apresentar qual o vínculo que esses profissionais possuíam com a educação municipal, uma vez que a participação dos professores contratados é extremamente limitada. Durante o período de 2013 a 2015, o vínculo empregatício dos 15 professores da EJA que participaram da pesquisa era de concursado, ou seja, não tinham seu emprego ameaçado por demissões sem motivo

comprovado e os devidos processos administrativos, o que fortalecia os sujeitos frente às desigualdades inerentes às relações de trabalho.

Essa correlação de forças desproporcional entre as estruturas de poder municipal e os profissionais de educação em uma conjuntura local com tendências históricas ao autoritarismo, torna as disputas nos espaços de hegemonia mais acirradas e expõe as desigualdades presentes nas relações de poder. As falas dos profissionais de educação que participaram da pesquisa apresentaram valiosas contribuições que foram analisadas.

A utilização da Análise de Conteúdo na forma como é proposta por Franco (2005) nos permite analisar os dados coletados nesta pesquisa, como as perguntas que dizem respeito à avaliação da gestão municipal da educação, a atuação dos gestores das escolas, as mudanças da SME e a falta de eleições para a direção das escolas.

Quadro 11 – Perguntas analisadas e as categorias utilizadas no agrupamento das respostas.		
Perguntas analisadas	Categorias	Respondentes
<p>23) Como você avalia a gestão da(s) escola(s) municipais em relação à Educação de Jovens e Adultos, entre 2013 e 2015?</p> <p>24) Como você avalia a atuação da Secretaria Municipal de Educação, em relação à Educação de Jovens e Adultos, na(s) escola(s) que trabalhou entre 2013 e 2015?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Influência negativa que envolvem às ações da SME - Influência negativa que envolvem ações da direção - Influência positiva da ações da direção e da SME 	<ul style="list-style-type: none"> - Somente professores - 15 participantes
<p>33) Em Duas Barras não existem eleições para direção das unidades escolares atualmente. Como você avalia esta prática?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Direção relacionada a formação e capacidade de gestão - Necessidade de um processo democrático - Críticas a indicação como forma de escolha 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores e diretores - 20 participantes.
<p>38) Como você avalia as ações da Prefeitura Municipal de Duas Barras em relação à educação? (Diretor 37)</p> <p>P40) As mudanças ocorridas na Secretaria de Educação entre 2010 e 2016, afetaram o seu trabalho?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturas de poder relacionadas ao baixo investimento, “vontade política” e prejuízos. - Estruturas de poder associadas a desvalorização profissional . - Estruturas de poder e a autonomia dos profissionais de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores e diretores - 20 participantes.

Algumas categorias foram criadas a priori, amparadas na leitura dos materiais que colaboraram para construir um contexto necessário para que estas não se encontrassem deslocadas da realidade, mas sistematizar os significados presentes nas respostas dos participantes. Para dar continuidade e maior legitimidade para análise inserimos novas categorias que emergiram das falas dos sujeitos.

Para investigarmos a influência das ações da Secretaria Municipal de Educação e os diretores indicados sobre o trabalho dos professores, utilizamos de duas perguntas específicas no questionário que tinham como objetivo avaliar as duas estruturas e apresentar justificativas. Apesar das avaliações variarem entre regular e ótimo, as justificativas se apresentaram de forma crítica e, por vezes, contraditória se comparada à avaliação.

Quadro 12– AC das Estruturas de Poder		
Estruturas de Poder / Professores	Nº	%
<p>Influência negativa que envolve às ações da SME</p> <ul style="list-style-type: none"> • A meu ver “a gestão e as secretaria de educação representam uma só pessoa”. (P. 3) • As vezes as contratações são feitas aleatoriamente sem ser analisado se tem perfil para trabalhar com jovens e adultos. (P. 16) • Poucos recursos destinados a modalidade. (P.14) 	09	30
<p>Influência negativa que envolve a direção</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faltou uma atenção voltada para essa modalidade. A direção quase não esta presente. (P. 04) • Falta transparência, debate, participação da comunidade no processo educativo. (P. 13) • Pouco interesse da gestão em manter e melhorar a EJA. (P.18) 	07	23,3
<p>Influência positiva da direção e da SME</p> <ul style="list-style-type: none"> • Houve o incentivo, a iniciativa, o controle e a esperança no potencial da EJA. (P. 02) • Houveram “tentativas” de melhorias na EJA, porém não foram continuadas, principalmente no ano corrente (2016). (P.06) • A gestão sempre se empenhou no auxilio aos problemas. (P.15) 	06	20
Respostas que não apresentam uma avaliação.	03	10
Não respondidos.	05	16,6
<p>23) Como você avalia a gestão da(s) escola(s) municipais em relação à Educação de Jovens e Adultos, entre 2013 e 2015?</p> <p>24) Como você avalia a atuação da Secretaria Municipal de Educação, em relação à Educação de Jovens e Adultos, na(s) escola(s) que trabalhou entre 2013 e 2015?</p> <p>Respondentes: 15</p>		

Considerando o aspecto quantitativo, observamos que 53,3% dos professores participantes classificam de forma negativa as ações promovidas pela gestão das escolas e a SME em relação à educação de jovens e adultos do município entre 2013 e 2015. As condições de precariedade no atendimento às demandas das escolas foram relacionadas com o baixo investimento na modalidade que aparecem entre os motivos pelos quais 30% dos professores criticam a secretaria municipal de educação.

Poucos recursos destinados à modalidade (P14).

Falta um olhar diferenciado e incentivo na EJA (P01).

A meu ver “a gestão e a secretaria de educação representam uma só pessoa”. Infelizmente nunca observei o interesse, a intenção de realmente se fazer uma educação de jovens e adultos eficaz e de resultados (P03).

Esta avaliação negativa das ações da SME pode ser melhor compreendida quando observamos os investimentos na modalidade, que são precarizados desde a esfera federal influenciando as políticas públicas dos municípios. Durante os anos de 2013 a 2015 o investimento nas modalidades não seguiam um planejamento específico por parte do poder público, ou seja, não existia uma divisão dos investimentos que garantisse verbas para a EJA.

O histórico de baixo investimento em recursos específicos para a educação de jovens e adultos foi agravada em 2013 quando a coordenação da modalidade e a SME perderam os prazos para o cadastro do município no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a EJA referente aos anos de 2014 à 2016, deixando os estudantes apenas com doações de edições anteriores conseguidas junto às escolas estaduais da região.

Outro ponto que explica o descontentamento dos professores foi a gestão da verba específica da modalidade referente à Resolução/CD/FNDE nº 48, de 2 de outubro de 2012, que chegou ao município por conta da implementação da EJA em 2012. Durante um cadastramento específico realizado anteriormente pelo MEC, a SME se equivocou quanto ao número estimado de estudantes da EJA para formação de novas turmas, o que acarretou em um envio de dinheiro muito maior do que o município tinha direito. Quando a coordenação assumiu em 2013 existia uma grande dúvida sobre o cálculo e quanto de fato poderia ser gasto sem gerar prejuízo ao município.

Os equívocos cometidos pela Secretaria Municipal de Educação dificultou o trabalho dos professores e diretores, uma vez que não viabilizou os recursos necessários para o trabalho. Durante as reuniões de planejamento da modalidade ocorridas em 2013, a

coordenação foi constantemente cobrada por professores e diretores em relação às melhores formas de gastar a verba e de quanto realmente se tratava o total que poderia ser gasto.

A situação referente à verba e aos livros só foi resolvida a partir do segundo semestre de 2013, quando a modalidade já podia contar com um acervo de livros do PNLD anterior para todos os alunos e foi iniciado um processo de licitação para contratar uma formação em EJA que viria a acontecer em 2014.

Se considerarmos as falas voltadas para a direção das escolas em relação a EJA, as críticas se concentraram no despreparo e na falta de atenção voltada para a modalidade. Em Duas Barras, durante os anos entre 2013 e 2015 não existia eleições para direção das escolas, haja vista que o cargo era ocupado por profissionais indicados pela prefeitura e pela SME.

A gestão da unidade escolar ainda não reconhece a EJA como uma modalidade com especificidades diferenciadas, que exigem um olhar plural para este universo educacional (P06).

Faltou uma atenção voltada para essa modalidade. A direção quase não está presente (P04).

Considero que as direções não têm a dimensão da importância da EJA (P14).

Pouco interesse da gestão em manter e melhorar a EJA (P18).

Sobre o possível despreparo das direções, duas profissionais, das cinco participantes mencionaram “curso de gestão escolar” quando responderam a pergunta sobre suas formações, mas apenas uma delas possuía formação específica em EJA oferecida pelo Programa Autonomia³⁴. Quanto à experiência como direção em Duas Barras, duas possuíam mais de 5 anos de vivência no cargo e as demais entre 1 e 3 anos.

Apesar de não ter feito este questionamento, relacionamos os equívocos como a ausência da direção no período noturno, anunciada pelos professores, a prática de indicações para que os estudantes com distorção idade-série se matriculem na EJA e as cobranças quanto aos horários de entrada e saída.

Quando optamos por analisar conjuntamente a influência da direção e da SME, foi justamente para apresentar o cargo de direção como diretamente relacionado às decisões políticas do município, uma vez que os prefeitos podem determinar a escolha de quem assume a pasta da SME assim como, por vezes, indicam e mesmo trocam direções. Esta prática de indicações também foi analisada a partir de categorias específicas, que demonstraram como os

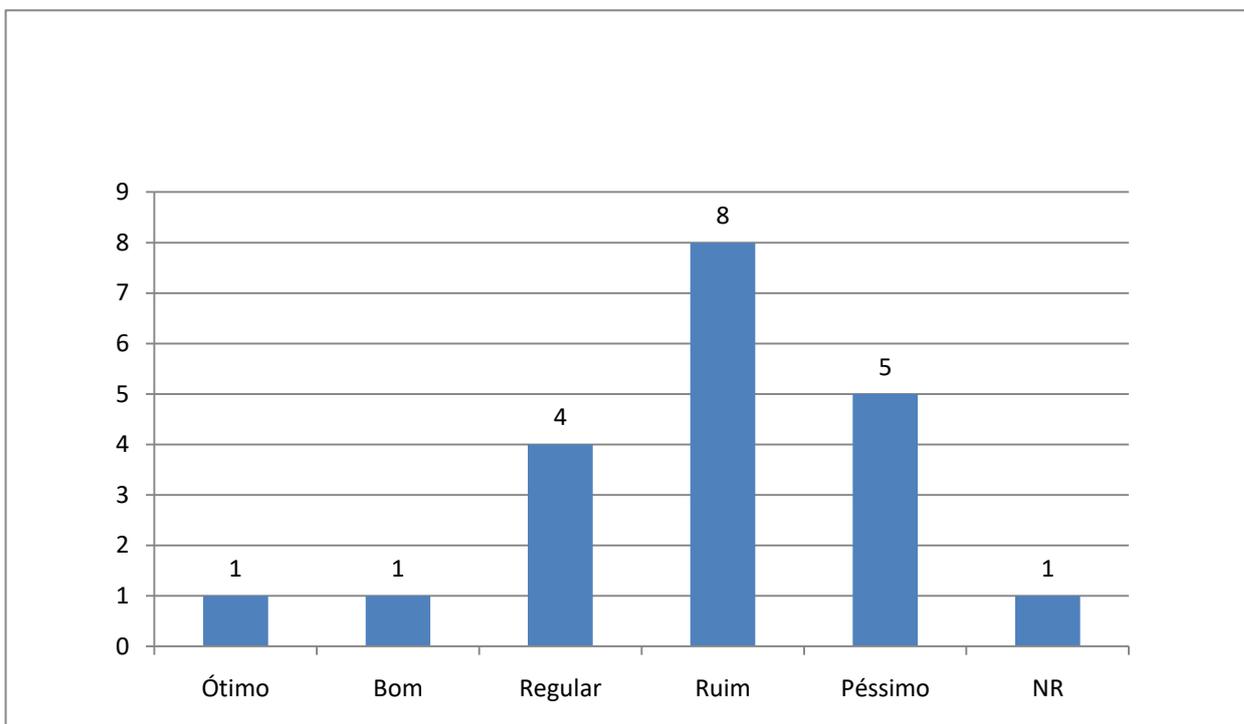
³⁴ Esse programa de aceleração foi criado pela Fundação Roberto Marinho e posteriormente implementado na rede estadual de educação do Rio de Janeiro para diminuir a defasagem idade-série.

professores e mesmo os diretores avaliavam a ausência de um processo democrático na escolha das direções.

Quadro 13 – A C aplicada a avaliação das práticas de indicação para direção.		
Estruturas de Poder / Professores e Diretores	Nº	%
Direção relacionada a formação e capacidade de gestão <ul style="list-style-type: none"> • “Há pessoas capazes, em suas áreas específicas para direção e, outras que não tem a bagagem, o knowhow e a formação ... atuam, e deixam assim, um trabalho aquém.” (Prof. 02) • “O diretor deveria ser escolhido, através de uma escolha democrática (pessoas com visões amplas).” (Prof. 01) 	03	15
Necessidade de um processo democrático <ul style="list-style-type: none"> • “Na minha opinião os candidatos a direção deveriam ser um consenso entre os políticos ‘prefeito e secretário’, entre os professores da unidade e aí sim, eleitos pelos pais e responsáveis pelos alunos.” (Prof.03) • “Porque a comunidade escolar deve escolher a direção.” (Prof.04) • “Os diretores deveriam ser escolhidos de forma democrática.” (Prof. 19) 	07	35
Críticas a indicação como forma de escolha <ul style="list-style-type: none"> • “Não há democracia na escolha de diretor é sempre uma indicação.” (Dir. 10) • “Fica tudo no personalismo. Os arranjos ficam apenas no nível pessoal.” (Prof.14) • “A indicação limita o trabalho.” (Dir. 20) 	07	35
Indiferente ou não respondeu	03	15
33) Em Duas Barras não existem eleições para direção das unidades escolares atualmente. Como você avalia esta prática? (Professores e Diretores) Participantes: 20		

Em um universo de 20 participantes, 70% expressaram descontentamento em suas respostas quando perguntados sobre a inexistência de eleições para direção, o que demonstra uma aproximação maior com os processos democráticos, principalmente quando consideramos que 35% foram agrupados na mesma categoria daqueles que apontam a necessidade de um processo democrático para a escolha de diretores em Duas Barras.

Quando foram levados a avaliar em uma escala que variava entre “ótimo, bom, regular, ruim e péssimo” a inexistência de eleições para direção, os professores e diretores se posicionaram majoritariamente entre regular, ruim ou péssimo.

Gráfico 5 - Avaliação sobre a inexistência de eleições para direção

A função da direção atrelada aos interesses de determinados grupos políticos e voltada para atender os “anseios da situação”, como relataram os professores, revelaram um atraso no campo das políticas públicas, uma vez que os documentos norteadores do MEC que envolvem a gestão como o PNE 2014 – 2024, por exemplo, defendem a escolha democrática dos gestores com ampla participação de toda a comunidade escolar.

Identificamos uma resistência histórica das elites locais quanto às transformações que levam a construção de espaços democráticos e participativos nas políticas públicas relacionadas à educação municipal. Movimento este por vezes rompido quando o debate é ampliado, como no caso da plenária que aprovou o último PME.

A implementação da gestão democrática foi uma das vitórias no campo da legislação conquistada a partir da meta 19 que estabelece “Garantir, até o terceiro ano de aprovação desta lei, condições para a efetivação da gestão democrática no âmbito da educação municipal, por meio de critérios democráticos para a escolha de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.” Os professores e diretores que atuaram na EJA apresentaram falas que explicam esta movimentação que culminou na aprovação desta importante política pública.

A participação da comunidade escolar é importante na escolha do gestor, é uma prática democrática (D09).

Notoriamente percebemos as “escolhas” de gestores afiliados a política partidária e habilidades, competências e formação são esquecidas. Gestão escolar com urgência (P06).

A comunidade escolar deveria escolher o seu representante (P08).

A vitória no campo do PME iniciou uma série de movimentações na direção à aprovação da lei de gestão democrática, uma vez que este documento tem o peso de lei e o Ministério Público tem monitorado os municípios quanto ao cumprimento das metas. Com a aprovação de uma lei de gestão democrática o prefeito perde o poder de escolha e os vereadores perdem o poder de negociação política desses cargos, pelo menos de forma direta, uma vez que estes poderão apoiar de forma distinta as diferentes gestões. A administração derrotada nas eleições de 2016 deixou a legislação pronta para ser aprovada (ou não), pelo novo prefeito, pela secretária de educação e a câmara de vereadores.

Contrariando um histórico de descontinuidade nas políticas públicas, durante o período de finalização deste trabalho, a câmara de vereadores votou a proposta sobre a implementação das eleições para direção nas escolas municipais. Com cinco votos a favor e três abstenções, o projeto foi aprovado no dia 23 de janeiro de 2017. O texto foi enviado para o executivo e aponta as normas para a execução das eleições de diretores.

As chapas, formadas por Diretor e Diretor(es) Adjunto(s), deverão ser formadas por profissionais do magistério e escolhidas através de eleição para mandato de 2 (dois) anos, com direito a somente uma reeleição.

Para se candidatar o profissional deverá ter cumprido seu estágio probatório (3 anos); possuir no mínimo dois anos de magistério público, sendo um ano em regência de turma, ou contar dois anos de orientação pedagógica, orientação educacional ou na função de Pedagogo. Ele também deverá estar em exercício na unidade escolar e não deve estar afastado dela por mais de um ano. **Ainda será exigido que o profissional seja licenciado em pedagogia ou tenha habilitação em qualquer licenciatura com pós-graduação em gestão escolar**, que não tenha participação comprovada em irregularidade administrativa e não esteja respondendo a inquérito administrativo.

Poderão votar, Professores e servidores concursados em exercício na Escola; Alunos da escola com no mínimo 12 (doze) anos de idade e um Responsável por cada aluno menor de 12 (doze) anos. Para ser válida a eleição deve atingir trinta por cento do número de eleitores da unidade escolar.

Também foi aprovada uma emenda ao projeto, que concede prazo até dia 15 de julho de 2017 para a realização das eleições, prevendo ainda que, o primeiro mandato será encerrado com prazo menor, até 31 de dezembro de 2018, devendo as próximas eleições serem realizadas entre os dias 15 de novembro e 15 de dezembro, quando

passa a vigorar o prazo de dois anos de gestão, a partir de então³⁵. (Duas Barras município em movimento 25/04/2017, *grifos nossos*)

Ao observarmos a proposta aprovada pela câmara, chamamos a atenção para alguns avanços importantes como a exigência de formação específica para direção e um critério de participação que amplia a perspectiva democrática para o cotidiano dos estudantes.

Este debate sobre a gestão democrática na escola envolve múltiplos interesses políticos que influenciam nas disputas de poder locais, uma vez que o controle das escolas por determinados grupos políticos tem um peso considerável em um município onde os vereadores são eleitos com apenas 324 votos³⁶.

Com a entrada de uma nova administração em 2016 os cargos de direção foram redirecionados e como parte dos efeitos desta movimentação, a lei de gestão democrática ganhou uma emenda que prevê as primeiras eleições para direção das escolas municipais para julho de 2017, ignorando o meio do ano letivo, os preparativos das primeiras eleições, a organização de um curso de formação para esses candidatos e com um mandato de apenas 6 meses.

Essa proposta favorece a permanência de antigos diretores, uma vez que a teia de relações que construíram durante a permanência no cargo ainda permanece presente nestes espaços, gerando uma influência direta nas eleições. Mesmo que uma nova representação saísse vitoriosa, a nova gestão teria apenas seis meses para se adaptar ao cargo, propor novas políticas e ainda lidar com os descontentamentos da chapa derrotada, se fosse o caso essa proposta se consolide, as primeiras eleições para direção, depois de um longo período de indicações estariam seriamente comprometidas, uma vez que as relações pessoais ainda estariam permeadas pelo compadrio e favorecimentos sem uma preparação adequada do processo eleitoral.

As relações de poder local que envolvem a administração pública possuem grande relevância para a organização da educação como um todo no município de Duas Barras. Consideramos que as disputas pelos espaços e cargos refletem sobre o trabalho de professores e diretores de variadas formas, por isso buscamos identificar como os professores e diretores participantes avaliaram as ações da prefeitura na educação entre 2013 e 2015, assim como as mudanças ocorridas na pasta da SME desde 2010.

Estas questões foram elaboradas na tentativa de captar como professores e diretores que atuaram na EJA no período analisado tiveram seu trabalho influenciado pela prefeitura e

³⁵ Disponível em: <http://www.duasbarras.com/dbx/index.php/politica/869-camara-de-duas-barras-aprova-projeto-de-lei-para-eleicao-de-diretores-na-rede-municipal-escolar>. Última consulta em: 25/04/2017.

³⁶ Quantidade de votos que elegeu o vereador menos votado nas eleições de 2016.

pela gestão da SME. As reações apresentadas nas falas destes sujeitos demonstraram aproximações das categorias previamente pensadas como “baixo investimento, vontade política e prejuízos” e a “desvalorização profissional”, mas durante a análise das respostas se mostrou necessária uma nova categoria para dar conta das falas que tratavam da “autonomia profissional”.

Quadro 14 – AC aplicada as questões sobre a SME e Prefeitura		
Estruturas de Poder / Professores e Diretores	N°	%
<p>Baixo investimento, “vontade política” e prejuízos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Os investimentos e foco para a educação são relativamente insuficientes.” (P.02) • “A prefeitura não prioriza investimentos na área de educação.”(D.09) • “Faltou material para trabalhar, o essencial.” (D.12) 	11	27,5
<p>Desvalorização profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> • “De início falta de reconhecimento profissional dos professores da rede.” (P.04) • “Trabalhava com projeto de educação ambiental e trocaram para outro projeto.” (P.08) • “Falta de respeito com a equipe de professores que se encontram em sala de aula, falta de material adequado e financiamento dos projetos elaborados pelos professores.” (P. 01) 	06	15
<p>Autonomia dos profissionais de educação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Trabalho para o município e não pelo município trabalho pelos alunos e para os alunos o que faz a secretaria não afeta meu trabalho.” (P.14) • “Pois ambos compartilhavam com os mesmos ideais.” (D.10) • “Desde de 2012 quando fui convocada e até o momento não fui afetada em relação ao meu trabalho.” (P.04) 	06	15
Não deixaram claras as ligações entre as estruturas de poder e a educação municipal	07	17,5
Não respondeu	10	25
<p>Perguntas analisadas:</p> <p>38) Como você avalia as ações da Prefeitura Municipal de Duas Barras em relação à educação? (Diretor 37) no caso do questionário da direção.</p> <p>P40) As mudanças ocorridas na Secretaria de Educação entre 2010 e 2016, afetaram o seu trabalho?</p> <p>(Diretores e Professores)</p> <p>Respondentes: 20</p>		

Os profissionais denunciaram a falta de investimento na educação municipal e os prejuízos causados pelas ações da prefeitura, durante os anos entre 2013 e 2015 as escolas municipais que ofertavam EJA contavam com transporte e alimentação para os estudantes, mas a falta de materiais específicos e o sucateamento da sala de informática faziam parte da realidade das escolas nesse período.

A falta de reconhecimento profissional apareceu marcada em apenas 15% das falas, mas associada à falta de investimentos e demais elementos que compõe a primeira categoria e observamos um total de 42,5% de respostas que apontam as ações da prefeitura e as mudanças na pasta da SME como nocivas para a educação municipal.

Não existe preocupação com a valorização dos profissionais, perdemos excelentes professores (P07).

Faltou material para trabalhar, o essencial (D12).

Houveram passos importantes para o aprimoramento da qualidade do ensino porém não obteve vontade política para continuidade (P06).

Falta de respeito com a equipe de professores que se encontram em sala de aula, falta de material adequado e financiamento dos projetos elaborados pelos professores (P01).

Trabalhava com projeto de educação ambiental e trocaram para outro projeto.(P08).

Durante a experiência como coordenador da modalidade durante este período tive a oportunidade de lidar com os atrasos na montagem dos processos para licitações que gerou a demora na chegada de materiais. O que chama atenção neste caso é que a prefeitura era a principal responsável pelos avanços e retrocessos nos processos de compras, serviços, locações, dentre outros, que envolviam as compras públicas com as verbas da educação. Até mesmo os diretores indicados apontaram as dificuldades com a falta de materiais.

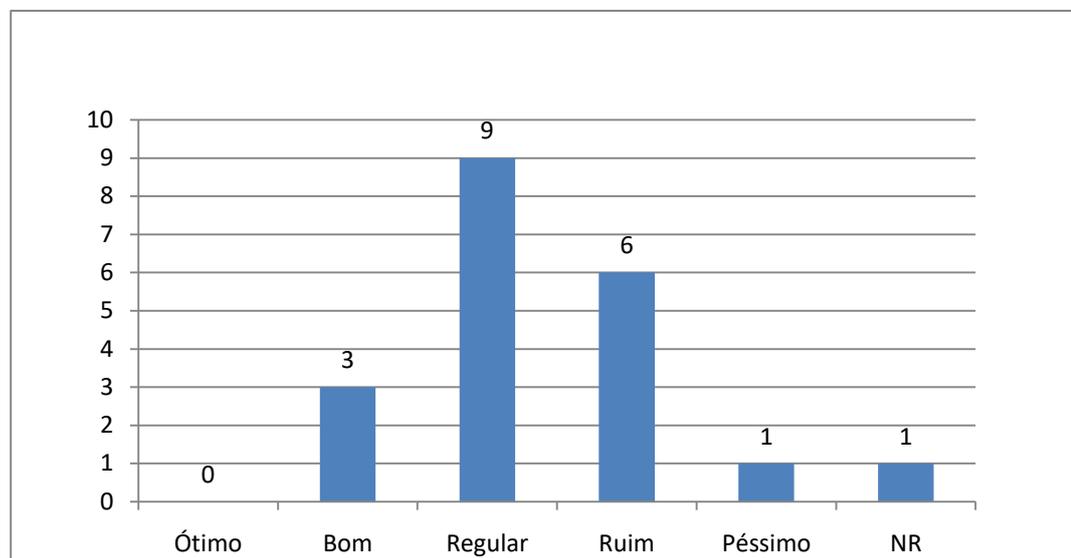
A falta de valorização profissional está relacionada com os baixos salários³⁷ dos professores além da gratificação de direção insuficiente se comparada com o conjunto de responsabilidades inerentes ao cargo. O aparente descaso com os projetos dos professores também aparece como parte das reclamações assim como a descontinuidade de propostas que estes consideravam positiva.

Ao analisarmos essas questões em uma realidade educacional com um histórico conservador, nos deparamos com professores e diretores que não se diziam afetados pelas ações da prefeitura e mudanças na pasta da SME, apesar de somarem apenas 15%,

³⁷ O piso salarial em 2016 para os professores do 1º segmento do ensino fundamental foi de R\$ 1.174,60 e para o 2º segmento o teto foi de 1.253,13.

consideramos relevante este posicionamento, que pode estar associado ao distanciamento do debate educacional do município.

Gráfico 6 - Avaliação das ações da prefeitura municipal.



Consideramos, a partir da leitura e análise deste conjunto de dados, que os professores e diretores que atuavam na EJA de Duas Barras durante o debate curricular e aplicação do documento, avaliavam as ações da prefeitura, em sua maioria, como regulares. Evitando o posicionamento entre o bom e o ruim, neste contexto colabora para o reconhecimento de que estes profissionais estão conscientes de que o poder público influencia diretamente na educação, mesmo que alguns ainda discordem.

O peso das instituições sobre as decisões cotidianas desses profissionais, além da “imposição” de limitações ao trabalho na modalidade, dificulta a diversificação das práticas que poderiam ampliar o entendimento quanto aos horizontes de transformação dos debates curriculares. Analisaremos este ponto logo à frente quando buscamos apontar as múltiplas noções de currículo construídas por estes professores e diretores.

4.2 Debate curricular nas escolas

[

A construção do debate curricular da EJA de Duas Barras se iniciou em 2013 devido à conjuntura favorável que envolveu elementos políticos e técnicos. Com uma gestão mais progressista, a SME contemplou a EJA com uma coordenação própria para articular as necessidades da modalidade que passava por mudanças. Mesmo que por indicação, pela

primeira vez, a educação de jovens e adultos passa contar com um profissional diretamente responsável pelo desenvolvimento e implementação de políticas públicas específicas.

Ao assumir a coordenação, observamos que, apesar da oferta de regular noturno por anos, não existia uma proposta curricular norteadora para o município. O mais próximo até então foi um documento produzido pela gestão anterior, sem a participação dos professores e que não chegou a ser divulgado nas escolas. Debater o currículo da EJA de Duas Barras se apresentou como necessidade, uma vez que a modalidade passava por um processo de reorganização iniciado em 2012.

Naquele momento ainda não tínhamos a clareza quanto à metodologia para a elaboração de uma proposta curricular, mas observamos que somente com a participação dos professores poderíamos nos aproximar de uma proposta que realmente fosse posta em prática no cotidiano escolar. Mesmo buscando uma construção coletiva, não podemos desconsiderar que esta proposta de debate surgiu da SME e por isso observamos o impacto das relações de poder local sobre o processo.

A “opção” pela construção coletiva do currículo surgiu como expressão de uma postura ético-política da coordenação e a partir do contato com a perspectiva curricular crítica apresentada por Moreira e Silva (2002) que amplia a definição de currículo para além dos meros procedimentos técnicos, conteúdos e métodos.

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressado do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA 2002, p. 8).

Consideramos que a construção do currículo da EJA, a partir de um olhar crítico, em uma realidade conservadora como a de Duas Barras configurou-se como um desafio nos campos político e pedagógico que mobilizou diretores, professores e a coordenação da modalidade. As reuniões de planejamento mensais foram utilizadas como espaço para as discussões, que ocorreram nas escolas EMECAP e EMPLARS.

A preparação inicial para a condução do debate se deu a partir da indicação de leituras e indagações pertinentes ao tema. O artigo escolhido para orientar as conversas foi “O desafio da construção do currículo na educação de jovens e adultos” das autoras Gléce Kurzawa e

Helenise Sangoi Antunes, no qual as autoras fazem uma discussão sobre a construção curricular e seus desafios para superar o reprodutivismo.

Junto com o artigo, a coordenação inseriu cinco perguntas para direcionar os diálogos nas reuniões posteriores, foram elas: Que indivíduo queremos formar? Como este indivíduo está inserido na sociedade? Que conhecimentos e habilidades serão desenvolvidos na modalidade? Qual a relação destes conhecimentos com a formação que buscamos oferecer? Como formar um indivíduo para além das necessidades do mercado?

Naquele momento apenas cinco professores entregaram as respostas de forma escrita, uma participação baixa, considerando que as duas equipes somavam mais de quinze profissionais. Mesmo assim identificamos respostas que apontavam pistas sobre os sujeitos que esses professores pretendiam formar, sendo o senso crítico e a capacidade de “pensar e aprender” constantemente citados, em falas como “Formar indivíduos capazes de pensar criticamente, questionar, intervir com atitudes responsáveis e solidárias perante o mundo”³⁸.

O debate ocorreu durante todo o ano de 2013 e a frequência dos professores e diretores nas reuniões foi registrada em listas de presença, as quais tivemos acesso apenas referente aos meses de junho, agosto e setembro. Cabe destacar que, nesse período, a presença variou entre 7 e 10 profissionais em cada escola. Com uma frequência significativa por parte de alguns profissionais, a coordenação buscou orientar o debate no sentido de construir um documento mais amplo, mas existia uma grande ansiedade por parte dos professores para dar uma resposta ao questionamento principal naquele momento, ou seja, “O que ensinar na EJA?”.

A falta de clareza sobre as múltiplas noções de currículo, possibilidades de criação e a falta de tempo para o aprofundamento de leituras fundamentais distanciaram o debate de temas fundamentais como modelos de avaliação, reorganização das disciplinas para além dos conteúdos disciplinares, a permanência da semestralidade dentre outros. Seguindo a demanda dos professores, que desejavam iniciar 2014 com uma orientação curricular que contemplasse os conteúdos a serem ensinados, a coordenação optou por solicitar aos profissionais de cada disciplina que pesquisassem os conhecimentos essenciais para a EJA, considerando suas especificidades, pensando na permanência do regime semestral.

Mesmo com a possibilidade de não alcançar o objetivo de construir uma proposta que reorganizasse a educação de jovens e adultos do município no sentido de uma formação libertadora para a classe trabalhadora bibrarense, a coordenação decidiu por encerrar o debate em novembro de 2013 assumindo como resultado preliminar, um documento que norteasse os

³⁸ As respostas foram coletadas a partir do material de preparação para o debate curricular de 2013 e encontram-se arquivadas na SME de Duas Barras.

conteúdos e objetivos de cada disciplina para a modalidade. Este primeiro passo poderia levar a avanços futuros em uma revisão.

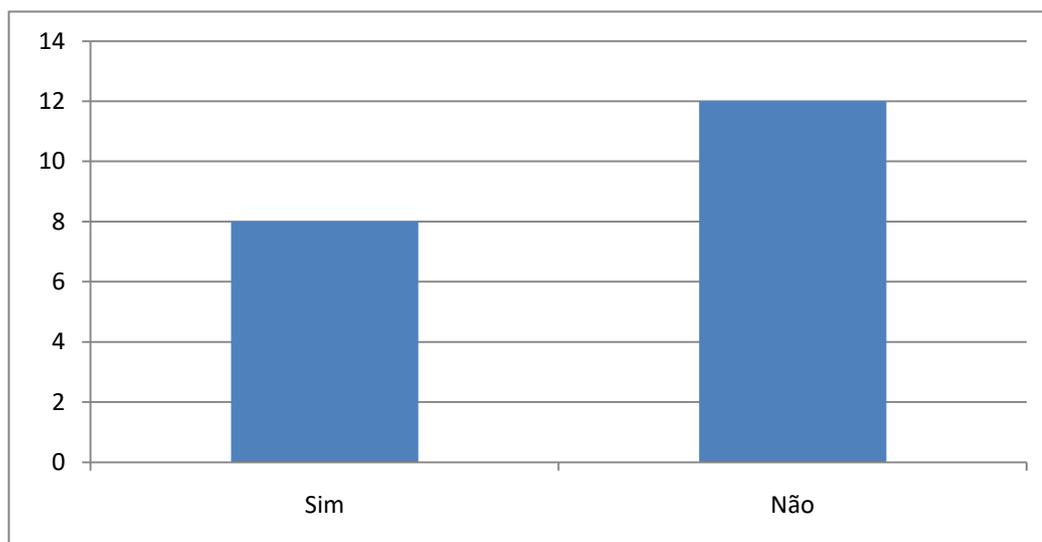
No dia 11 de novembro de 2013 os professores foram convocados a participar de um debate integrado entre as duas equipes a fim de analisar os resultados das propostas disciplinares elaboradas em cada escola para organizar uma sistematização a partir do consenso. Esses profissionais deviam também construir, junto aos pares de cada disciplina, os objetivos para as mesmas, mas nem todos concluíram esta tarefa. Além disso, as disciplinas de ensino religioso e inglês não apresentaram nenhuma proposta durante o período de elaboração.

O recuo no desenvolvimento dos debates devido à demanda de tempo, acabou por comprometer o principal objetivo político e pedagógico dessa primeira proposta, gerando um documento que se limitou a aglutinar os conteúdos que os profissionais da EJA selecionaram para cada disciplina nas nove fases da modalidade. Visando uma maior diversificação dos conteúdos e garantir a expressão das especificidades das comunidades e escolas, a coordenação propôs a divisão destes entre Conteúdos Básicos Comuns (CBC), propostos pelo documento como base comum para a modalidade e os Conteúdos Específicos que seriam de livre demanda de cada escola.

Chamamos a atenção também para a inserção de um texto no documento de currículo, escrito pela coordenação, intitulado “Porque a Educação de Jovens e Adultos não deve adotar o tecnicismo”, que demonstra a preocupação com o avanço desta concepção pedagógica na educação municipal naquele momento. Mesmo que a proposta não tenha contemplado temas fundamentais para a modalidade observamos uma intenção política clara de romper com o tecnicismo e a falta de diálogo no cotidiano escolar.

4.2.1 Conceitos de currículo e a construção coletiva

Através da aplicação dos questionários, buscamos coletar as opiniões dos professores e diretores que estiveram presentes para identificar as impressões destes sobre as noções de currículo e o processo de discussão. Os diretores que participaram do debate não responderam ao questionário apesar das múltiplas tentativas de contato. No entanto, temos as perspectivas de currículo apresentadas pelos demais professores e pelos diretores que não estiveram na discussão. O número de participantes fica explicitado no gráfico adiante.

Gráfico 7 - Sobre a participação no debate curricular.

Os participantes do debate que colaboraram com esta dissertação avaliaram a dinâmica dos encontros quanto à “liberdade de participação”, as possibilidades de intervir diretamente na construção do documento como coautores e o acesso posterior ao mesmo, com o objetivo de afastar a possível leitura de que a SME e a coordenação pudessem desconsiderar suas contribuições durante o processo o que comprometeria o caráter coletivo da proposta. O quadro 15 aponta para a opinião dos professores sobre a condução do debate.

Quadro 15 – somatório das avaliações dos participantes do debate curricular de 2013 das duas escolas						
28) Caso tenha respondido “sim” na pergunta 25: Os debates que construíram o currículo da EJA de Duas Barras ocorreram durante as reuniões pedagógicas organizadas pela coordenação da modalidade. Avalie os debates a partir dos tópicos abaixo:						
a) Tempo para o diálogo	Ótimo 01	Bom 04	Regular 01	Ruim ---	Péssimo ---	NR 02
b) Material de apoio	Ótimo 02	Bom 02	Regular 02	Ruim ---	Péssimo ---	NR 02
c) Sua participação nos debates	Ótimo ---	Bom 03	Regular 03	Ruim ---	Péssimo ---	NR 02
d) Participação dos demais professores	Ótimo ---	Bom 03	Regular 03	Ruim ---	Péssimo ---	NR 02
e) Participação da direção	Ótimo ---	Bom 02	Regular 04	Ruim ---	Péssimo ---	NR 02
f) Direito de fala nas reuniões	Ótimo ---	Bom 06	Regular ---	Ruim ---	Péssimo ---	NR 02
g) Conteúdo do documento	Ótimo ---	Bom 05	Regular 01	Ruim ---	Péssimo ---	NR 02
h) Acesso posterior ao documento	Ótimo 01	Bom 02	Regular 02	Ruim ---	Péssimo ---	NR 03

Os oito professores que participaram do debate avaliaram oito itens que envolviam múltiplos aspectos como participação, elaboração e acesso ao documento, os resultados variaram entre regular e ótimo, não aparecendo nenhuma avaliação negativa. A partir desta avaliação consideramos que a metodologia utilizada nas reuniões permitiu a intervenção dos professores diretamente na construção do currículo da educação de jovens e adultos de Duas Barras. A avaliação positiva, associada à experiência adquirida pela categoria na plenária do PME foram fundamentais para pensarmos uma metodologia para a continuidade do debate visando ampliar a participação para os estudantes.

Os profissionais tiveram a oportunidade concreta de discutir os múltiplos aspectos do currículo, o que gerou importantes questionamentos na coordenação quanto à ausência de temas importantes como avaliação, semestralidade, disciplinas dentre outros. Para compreender um pouco mais sobre a opção dos profissionais em construir uma proposta curricular que não superou a indicação conteúdos disciplinares, buscamos indagar aos participantes sobre o que compreendiam enquanto currículo.

A maior parte dos professores e diretores, na sua definição de currículo, apontou a importância dos conteúdos como parte fundamental do documento curricular como podemos observar nas falas abaixo. Termos como planos pedagógicos e objetivos também apareceram nas falas destes profissionais, o que aproxima a perspectiva curricular da racionalidade tyleriana.

É todo o **conteúdo** a ser ensinado e aprendido, partindo das experiências apreendidas e vividas pelos alunos; **planos pedagógicos** elaborados por professores, escola e sistema educacional (P08).

Currículo é um projeto dos **conteúdos** e **objetivos** a serem trabalhados (P04).

São os **conteúdos**, experiências e vivências que devem ser apresentados aos alunos considerando a realidade e as características dos alunos (P03).

Organização dos **conteúdos** e **habilidades** que precisam, prioritariamente serem trabalhados ao longo do ano escolar (P13).

Currículo é um norteador para embasar e nos auxiliar nos **conteúdos** que devemos desenvolver. (P10).

É a construção seletiva de **conteúdos** e procedimentos para o desenvolvimento das atividades curriculares (P14).

Considero como currículo todo **conteúdo** de ensino para a modalidade, o que faz parte da base comum de ensino, temas relacionados à realidade dos alunos, temas atuais, transversais. O currículo é vivo e flexível (D09).

O foco nos conteúdos foi um ponto comum nas respostas dos participantes, o que demonstra a influência de uma construção histórica que busca sustentar um modelo de educação bancária com o objetivo de realizar a manutenção das estruturas sociais

distanciando a modalidade das transformações estimuladas pelo debate acerca da realidade concreta.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p.43) “No Brasil, até meados dos anos 1980, praticamente todas as propostas curriculares são elaboradas segundo o modelo de elaboração curricular de Tyler.” Durante os debates não percebemos uma defesa intencional de nenhum autor específico, portanto observamos que estas perspectivas foram construídas através da experiência e formação que estes profissionais construíram ao longo das suas trajetórias.

Considerando que não perguntamos sobre a data da formação, não podemos definir com clareza a proximidade das noções de currículo com uma perspectiva acadêmica. Sendo assim, não podemos associar as perspectivas curriculares apresentadas pelos professores e diretores, a um conceito fechado nas ideias de Tyler, uma vez que nem o documento, nem a organização cotidiana do trabalho apresentaram a sistematização pretendida pelo teórico. Considerando a influência do autor no campo do currículo no Brasil, as perspectivas que escapam a estes princípios ficam restritas as propostas dos movimentos sociais, ao campo de debates e produções acadêmicas.

O currículo da EJA elaborado pelo MEC em 2001 também segue um direcionamento que privilegia os conteúdos relacionados a comportamentos, principalmente aqueles que “podem ter uma aplicação imediata, especialmente no desenvolvimento de atitudes favoráveis ao convívio no centro educativo, na comunidade e no ambiente natural” (BRASIL 2001, p 165). A relação estabelecida entre “conteúdo”, “aplicação imediata” e “atitudes favoráveis”, apontam para a influência da pedagogia das competências como apresentamos anteriormente nesta dissertação.

Desde as reformas curriculares dos anos 1990, muitas políticas tem dado centralidade a avaliação do desempenho de alunos de forma a inferir a qualidade da educação. Recuperam, assim, o cerne da racionalidade tyleriana – a vinculação estreita entre qualidade do currículo e avaliação dos alunos. Pata tanto, reeditam a necessidade de mecanismos que permitam avaliar os alunos e o têm feito com base na definição prévia de competências a serem atingidas, ainda que definam competências como formas diversas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 54)

As transformações no debate curricular nacional são influenciados pelas relações de poder e disputa por hegemonia como discutimos no capítulo I desta dissertação. Por isso buscamos investigar as possíveis ligações entre as concepções de currículo presentes nos professores e diretores e a proposta curricular do MEC de 2001. Dos 20 participantes, 8 conheciam a proposta e 12 a desconheciam, assim sendo, mais da metade dos sujeitos não se orientou pela proposta oficial para construir suas concepções de currículo para EJA.

O foco dado aos conteúdos para elaboração do currículo da EJA de Duas Barras não foi construído durante os debates de forma aberta e dialogada, mas a partir das múltiplas impressões anteriores destes profissionais historicamente, que podem ser influenciadas pela leitura documentos oficiais de orientação tecnicista.

Alguns profissionais apresentaram em suas definições de currículo uma visão mais ampla e consideravam que os conteúdos a serem transmitidos deveriam ser elaborados a partir da realidade e a necessidade dos estudantes, mesmo que por vezes fossem transmitidos de forma prescritiva.

Para mim o currículo não é estático, pelo contrário deve continuar sua construção ao longo do período. Deve ser fragmentado de acordo com as necessidades e realidade dos alunos. O professor deve usar o currículo como fonte de apoio, mas nunca como uma ditadura, deve fazer os ajustes sempre que necessário (P.01).

São os conteúdos, experiências e vivências que devem ser apresentados aos alunos considerando a realidade e as características dos alunos (P.03).

É todo o conteúdo a ser ensinado e aprendido, partindo das experiências apreendidas e vividas pelos alunos; planos pedagógicos elaborados por professores, escola e sistema educacional (P08).

Mesmo que Tyler considere o interesse dos estudantes como possíveis fontes de conteúdo, o universo dos estudantes da modalidade como norteadores dos conhecimentos também está associada a uma perspectiva freireana, mas esta se difere pelo caráter transformador dado ao processo educacional. Observamos também a permanência de práticas bancárias associadas à transmissão de conteúdos, que permanecem em uma relação de “mão única” do professor para o estudante.

Identificamos críticas ao caráter conteudista do currículo quando observamos a preocupação de alguns profissionais em inserir o cotidiano do estudante nos debates escolares o que nos leva a crer que apesar dos professores não criticarem abertamente este modelo, alguns buscam ir além dos conteúdos. Mesmo com diferentes leituras identificamos que as múltiplas noções de currículo construídas historicamente pelos profissionais participantes apresentam características conservadoras uma vez que defendem caráter norteador e prescritivo do documento sem contestar as estruturas de poder que organizam a sociedade capitalista.

Independente das limitações já mapeadas no processo de debate e documento construído, buscamos identificar junto a professores e diretores a necessidade de uma futura revisão do currículo, com novos debates assim como a possível metodologia a ser adotada, uma vez que, até então, não surgiram críticas quanto aos diálogos estabelecidos em 2013.

Quanto à necessidade de revisão, foi unânime entre os participantes a importância de continuar as discussões curriculares, uma vez que 18 responderam sim e apenas 2 não responderam. No que se refere à forma que deve assumir a continuidade desse debate, os participantes colaboraram com suas impressões e propostas que se encontram sistematizadas no quadro a seguir. As categorias foram construídas de forma a identificar quais são os sujeitos que deveriam participar do debate e como deveria ser organizado de forma a ampliar ou restringir esta participação.

Quadro 16 – Sobre a revisão curricular - professores		
Debate curricular / Professores	Nº	%
O debate curricular deve considerar os alunos <ul style="list-style-type: none"> • Deveria ser confrontado o currículo com a realidade dos alunos e as estruturas das escolas. • Um tempo suficiente para estudar, debater e, analisar e focar no conteúdo necessário do aprendizado efetivo do aluno. 	02	13,3
Necessidade de revisão curricular <ul style="list-style-type: none"> • As revisões precisam ser feitas periodicamente • Todos os anos existem transformações, logo adaptações e revisões são necessárias. 	03	20
Participação dos professores no debate curricular da EJA <ul style="list-style-type: none"> • Discussão ampla sobre o assunto • Deveria ser organizada junto com os professores que atuarão na EJA e que tem experiência nessa modalidade • Todos os professores junto com a coordenação da EJA 	06	40
Não respondeu	01	6,6
Apenas pontuou colaborações para o documento	03	20
<p>Perguntas analisadas:</p> <p>32) Caso tenha respondido “sim” na pergunta 31, descreva como deveria ser organizada esta revisão do currículo da EJA de Duas Barras? (Professores)</p> <p>A saber, (pergunta 31) O documento de currículo precisa ser revisado? Sim () Não ()</p> <p>Respondentes: 15</p>		

Os professores, em sua totalidade, apontaram para a necessidade de uma revisão curricular para a EJA de Duas Barras o que pode abrir espaço para um debate que supere uma

proposta que fique limitada a um conjunto de conteúdos. A preocupação dos participantes com um debate que garanta uma ampla participação de professores, diretores, supervisores, orientadores e SME, demonstra o quanto esses profissionais estão dispostos a trabalhar em uma reconstrução e revisão de uma proposta curricular para a formação da classe trabalhadora bibrarense.

A ampliação na perspectiva da participação colabora para redução das relações de autoritárias e unilaterais uma vez que contesta a divisão entre os que organizam e os que executam o trabalho, como nos apresenta Bordenave (1983, p.34):

A democracia participativa promove a subida da população a níveis cada vez mais elevados e participação decisória, acabando com a divisão de funções entre os que planejam e decidem lá em cima e os que executam e sofrem as consequências das decisões cá embaixo.

A direção também respondeu a esta questão e os participantes apontaram uma divergência quanto à centralidade dos professores em relação à organização e execução da revisão curricular da educação de jovens e adultos de Duas Barras. Anteriormente apontamos as tensões existentes entre os professores e as estruturas de poder incluindo a direção, estas disputas influenciam negativamente na construção de um coletivo fortalecido que tenha condições de debater e implementar as transformações necessárias a modalidade.

Quadro 17 – Sobre a revisão curricular - diretores		
Debate curricular / Diretores	Nº	%
Participação dos professores no debate curricular da EJA <ul style="list-style-type: none"> • Com a participação dos professores, a equipe escolar, o coordenador da modalidade. Deve ser um momento de discussão, reflexão e modificado / revisão / transformação do currículo. 	01	20
Dúvidas sobre a competência dos professores para o debate curricular da EJA <ul style="list-style-type: none"> • Diante da realidade do município deveria ser considerada a formação dos professores para atuar na EJA. 	02	40
Não respondeu	02	40
<p>Perguntas analisadas:</p> <p>32) Caso tenha respondido “sim” na pergunta 31, descreva como deveria ser organizada esta revisão do currículo da EJA de Duas Barras? (Diretores) A saber, (pergunta 31) O documento de currículo precisa ser revisado? Sim () Não ()</p> <p>Respondentes: 05</p>		

Apesar de representarem apenas um pequeno grupo de profissionais, consideramos pertinente agrupar as duas respostas que levantavam dúvidas quanto à formação dos professores da EJA e conseqüentemente da sua capacidade de debater e produzir uma nova proposta. Esta crítica pode estar relacionada às relações cotidianas destes professores e diretores na escola assim como falta de critérios específicos para a escolha anual de turmas. Observamos a crítica à falta de formação vinda tanto de diretores quanto de professores.

Durante a avaliação de uma possível continuidade para o debate curricular os professores e diretores apontaram desafios pertinentes à organização do mesmo durante o andamento do ano letivo a fim de garantir a participação de todos os profissionais. Considerando a fala dos participantes identificamos contribuições fundamentais como: ampliar o tempo disponível para o debate, necessidade de uma análise aprofundada da realidade dos estudantes, ampla participação dos profissionais de educação principalmente da EJA, relação com a realidade local e nacional assim como as diretrizes do MEC e construção de uma identidade profissional com a modalidade.

As contribuições apresentadas acima colaboram para avanços na organização da revisão da proposta, pois assumem um caráter propositivo e devem ser considerados uma vez que pretendemos construir um documento que norteie os processos de organização e aprendizagem na EJA de Duas Barras de forma democrática. Mesmo com grandes avanços identificamos algumas permanências, como a ausência de participação dos estudantes e comunidade do entorno e a preocupação constante com os conteúdos.

Considerando a participação, a experiência com o primeiro debate e seus possíveis desdobramentos apontados pelos professores e diretores, observamos que o processo de construção do currículo da EJA apresentou-se como uma experiência positiva de participação e trabalho coletivo, que possibilitou o amadurecimento dos profissionais envolvidos e um maior reconhecimento das especificidades da modalidade.

4.3 Novo currículo, planilhas de planejamento e práticas interdisciplinares

A implementação da nova proposta curricular nas duas escolas municipais com EJA ocorreu durante o ano de 2014. A SME enviou 15 cópias do documento para cada escola para que fossem utilizados pelos professores no planejamento das aulas. Juntamente com o currículo, a coordenação da modalidade elaborou uma planilha de planejamento com o objetivo de acompanhar a aplicação dos conteúdos e os recursos utilizados.

O uso do documento como forma de organização do trabalho desses profissionais foi avaliado nesta pesquisa, pois a valorização do currículo e o sentido atribuído ao seu uso colaboram para conhecermos um pouco mais sobre a relevância dada a proposta. As categorias utilizadas nesta análise organizaram as respostas em torno daqueles que aplicaram o documento como norteador e professores que buscaram flexibilizar as orientações, mesmo que somente no que se refere aos conteúdos.

Quadro 18 – Utilização do currículo no trabalho cotidiano		
Currículo / Professores	Nº	%
Suporte para o trabalho cotidiano <ul style="list-style-type: none"> • “Uso como apoio, um norte.” (P. 01) • “Serve de suporte para planejamento das aulas.” (P.05) • “Em algumas situações como apoio pedagógico.” (P.15) 	08	53,3
Flexibilizado e debatido pelos profissionais <ul style="list-style-type: none"> • “No início sim, mas ao decorrer dos anos fui modificando por conta própria de acordo com a realidade dos alunos de cada turma.” (P.03) • “Eu utilizo como apoio mas não utilizo ‘a risca’”. (P.04) 	02	13,3
Não utilizaram	03	20
Não justificaram	01	6,6
Não responderam	01	6,6
Perguntas analisadas: 29) Você utilizou o documento de currículo elaborado em 2013 para organizar seu trabalho ? Justifique? Respondentes: 15		

A maior parte dos professores declarou usar a proposta curricular para organizar o trabalho. Quanto à forma de uso identificamos duas categorias: a primeira está relacionada o grupo de professores que utilizaram a proposta como suporte e a segunda que buscou flexibilizar a proposta. Observamos que a utilização e a flexibilização do documento esteve relacionada ao campo dos conteúdos, que foram acompanhados a partir das planilhas de planejamento.

Durante o ano de 2014 a coordenação aplicou uma planilha de planejamento para mapear os conteúdos aplicados que pertenciam ao Currículo Básico Comum – CBC – e as

partes complementares, ou seja, conteúdos selecionados especificamente para atender as necessidades locais.

Chamamos a atenção para a relação dessa proposta, com uma ideia de “base comum” de conhecimentos necessários para serem “aplicados” de forma disciplinar em cada fase / série, permitindo espaço para uma variação entre as escolas, o que na verdade fortaleceu a centralidade nos conteúdos enquanto buscava organizá-los. Na prática observamos que esta organização curricular aproximou a proposta de uma educação “bancária”, ou seja, mais comprometida com conteúdos escolares eleitos pelos professores, do que a relação destes com a realidade concreta dos estudantes.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio a experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa irreclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em sua visão ganhariam significação (FREIRE 2013, p.79).

Mesmo com uma perspectiva bancária, o processo de acompanhamento dos conteúdos curriculares abriu caminho para a ampliação dos debates pedagógicos, que vinham amadurecendo desde o ano anterior. Os professores não deram muita atenção a este modelo de acompanhamento, que além de ser facilmente confundido com “controle”, foi considerado como mais uma burocracia. Sendo assim, alguns não preencheram as planilhas de forma correta, enquanto outros simplesmente não entregaram.

Esse movimento de resistência foi percebido em conversas informais durante a aplicação dos questionários, no qual um dos professores comentou sobre o preenchimento das fichas apenas para “cumprir as cobranças da coordenação”, sem um comprometimento real com o acompanhamento da proposta curricular. A centralidade nos conteúdos durante este período trouxe para o debate a necessidade de se pensar em propostas interdisciplinares para EJA de Duas Barras.

Observamos, naquele momento, que era necessário avançar na direção de práticas que superassem a abordagem disciplinar para estimular um processo de rompimento como conteudismo. Como estratégia para progredir nesse sentido foi decidido, em uma das reuniões de planejamento, a organização de projetos para apresentação em um encontro interdisciplinar realizado pelas duas escolas intitulado “Encontro Interdisciplinar da Educação de Jovens e Adultos de Duas Barras – ENIEJA DB”.

Motivados pelo debate curricular de 2013, a coordenação e os professores passaram a discutir sobre uma nova proposta de trabalho baseada em projetos interdisciplinares com culminâncias semestrais. Os encontros aconteceram entre os anos de 2014 e 2015, apresentando-se como um desdobramento positivo no sentido de contribuir para uma revisão curricular pautada em princípios pedagógicos como diálogo e interdisciplinaridade.

Na primeira versão do ENIEJA o tema (“Drogas e Sociedade”) surgiu da necessidade cotidiana das escolas, que identificaram o uso de drogas como uma temática relevante devido ao interesse e a partir dos relatos³⁹ trazidos pelos estudantes da modalidade que envolviam abuso de bebidas alcoólicas e uso de substâncias ilegais. Apesar da tentativa de extrair uma proposta dos estudantes, esses foram apenas consultados. Nesse caso, o diálogo não se seguiu de forma a construir uma relação de práxis (ação e reflexão), recuando para o “verbalismo” e “ativismo” como denuncia Freire (2013).

Os projetos temáticos estruturados pelos professores não contaram com uma versão escrita e sistematizada, pois os mesmos relatavam dificuldades para atender as demandas do cotidiano escolar, principalmente relacionadas ao tempo para execução e organização do evento.⁴⁰ Os professores constantemente se remetem à questão da “falta de tempo” tanto para planejamentos, quanto para reuniões ou grupos de estudo, uma vez que a excessiva venda de força de trabalho, devido aos baixos salários da categoria e a constante necessidade formação consomem a maior parte do tempo desses sujeitos.

O 1º ENIEJA aconteceu entre os dias 26 e 29 de maio de 2014 com a temática “Drogas e Sociedade” e na abertura contou com a exibição do filme intitulado “Bicho de 7 cabeças⁴¹” na sala de cinema local, com a participação das duas escolas de EJA e teve seguimento nos dias 28 e 29 daquele mesmo mês, quando cada escola sediou um dia do encontro e apresentou seus trabalhos. O envolvimento dos professores e diretores com este evento foi grande, tanto na organização quanto na apresentação de trabalhos.

³⁹Os relatos dos professores sobre a temática das drogas no cotidiano escolar foram captados durante as reuniões de planejamento mensais e “confirmados” com as direções das escolas em reuniões separadas

⁴⁰Devemos considerar que no ano de 2014 sediamos a Copa do Mundo de Futebol, evento que comprimiu os calendários escolares dificultando a tarefa de cumprir 200 dias letivos como preconiza a LDB. Para cumprir o calendário Duas Barras inseriu muitos sábados letivos durante o 1º semestre

⁴¹Filme do cinema brasileiro de 2000 com a direção de Laís Bodanzky.

Figura 2 - 1º ENIEJA - EMPLARS - 2014**Figura 1** - 1º ENIEJA - EMECAP - 2014

O aparente sucesso na primeira versão levou a equipe da EJA a organizar o 2º ENIEJA para o fim do ano de 2014, dando um caráter semestral a proposta, o que acabou por se mostrar precipitado devido ao pouco tempo para o desdobramento das discussões iniciadas no encontro. Consideramos que este equívoco da coordenação em não continuar com um debate mais profundo sobre as experiências do primeiro encontro dificultou a progressão das discussões no sentido de incorporar o diálogo e a interdisciplinaridade no currículo aplicado no cotidiano da EJA.

Figura 3 - 2º ENIEJA - Sala de exibição Cacá Diegues - Centro de Duas Barras 2014

Durante o tempo de organização da segunda versão do evento foi possível perceber um maior desgaste por parte dos professores e uma diminuição no grau de complexidade das propostas, preferindo-se trabalhos mais individualizados. A estrutura se manteve a mesma, incluindo a abertura na sala de cinema com o filme “As melhores coisas do mundo⁴²”. O debate sobre a temática dividiu as escolas, gerando dois temas, sexualidade e violência, que

⁴² Filme brasileiro de 2010 com a direção de Laís Bodanzky.

puderam ser trabalhados igualmente em ambas. Não foram abertos canais de participação dos estudantes na estruturação do evento e escolha de temas.

O terceiro ENIEJA ocorreu em novembro de 2015, mas muitos eventos relevantes ocorreram logo no primeiro semestre e influenciaram diretamente no desenvolvimento desta terceira edição, foram elas:

- 1) Mudança da gestora da pasta da Secretaria de Educação;
- 2) Mudança nas duas direções das escolas de EJA (E. M. Ex Combatente Amancio Pinto e E. M. Professora Liberalina A. R. Souza) – decisão política relacionada com a saída da secretária anterior;
- 3) Troca de professores na modalidade;
- 4) Debate e aprovação do Plano Municipal de Educação;
- 5) Fortalecimento da ideia de suplência e redução de investimento legitimado pelo discurso da “crise econômica”;
- 6) Redução de carga horária da coordenação devido a instabilidade nos pagamentos de horas extras.

Os múltiplos desdobramentos gerados por esses acontecimentos levaram à impossibilidade de organização do encontro no primeiro semestre de 2015 e comprometeram ainda mais a adesão dos professores ao mesmo, chegando ao extremo de alguns não apresentarem nenhuma proposta, fato que não tinha acontecido até então. O tema apontado pela coordenação foi “Juventude, Trabalho e Democracia”.

A influência das mudanças no campo político colaborou para atrasar o avanço de propostas políticas e pedagógicas que buscavam valorizar ideias e práticas como o protagonismo de professores e estudantes no processo educativo, o diálogo entre as equipes e estudantes de EJA das duas escolas e debates pertinentes para a modalidade.

Como sistematização dos avanços e retrocessos do ENIEJA como possibilidade concreta de promover a interdisciplinaridade e a dialogicidade na EJA de Duas Barras, elaboramos o quadro de análise que se segue (quadro 19) e que poderá servir de norteador para propostas curriculares e pedagógicas posteriores.

Quadro 19 – Formas e graus de participação no ENIEJA

Encontros	Interdisciplinaridade	Dialogicidade
<p>1º ENIEJA Maio 2014</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos dos professores e registros fotográficos indicam um trabalho conjunto entre diferentes disciplinas. Trabalhos realizados com agrupamento de turmas e professores no mesmo espaço para superar a divisão dos tempos; • Nenhum projeto foi escrito como norteador dos trabalhos; • Projetos apresentados⁴³: exposição de cartazes (1º e 2º segmentos E. F.), depoimento individual gravado em áudio e vídeo, esquete teatral e leitura de poesia. • Não houve, por parte da coordenação, formação continuada direcionada para pedagogia de projetos ou similar. Apenas indicações de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os estudantes foram inseridos na escolha do tema. Votação; • Por vezes, o protagonismo dos estudantes foi reduzido a cópia de textos e colagens; • Nenhum estudante participou ativamente do debate e organização do evento; • Não foram criadas estruturas que garantissem ampla participação dos estudantes. Professores, coordenação e direção centralizaram as decisões (reuniões pedagógicas).
<p>2º ENIEJA Novembro 2014</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não houveram avanços significativos nos arranjos organizativos para garantir o diálogo e a colaboração entre os professores, mas foram feitas indicações para que os profissionais agrupassem os projetos de acordo com o dia em que estivessem juntos na escola; • Início do debate sobre os meios virtuais de contato para organização do trabalho nos projetos; • Apenas uma professora apresentou a proposta escrita; • Projetos apresentados: exposição de cartazes (1º e 2º segmentos E. F.), gravação de um curta-metragem sobre sexualidade, apresentação de uma cartilha sobre DST construída pelos estudantes e exposição de pinturas em tela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressiva redução nas cópias e colagens nos cartazes; • Os estudantes não participaram de nenhuma etapa de elaboração do encontro;
<p>3º ENIEJA Novembro 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento das propostas escritas “forçou” um diálogo entre os professores mais resistentes; • Alguns professores não apresentaram nenhum projeto com os estudantes e não apareceram no dia das apresentações dos demais colegas; • Maior cobrança da Coordenação pelos projetos escritos. Foi deslocado um professor para orientar e acompanhar a elaboração das propostas; • Faltaram materiais para conclusão de um projeto; • Uma das escolas organizou um evento sobre cultura afro-brasileira e parte dos professores aproveitou os trabalhos para o ENIEJA desconsiderando as parcerias interdisciplinares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição do diálogo entre os professores; • Estudantes permaneceram sem espaço de participação na organização do evento;

⁴³Foram levados em consideração os trabalhos apresentados nas duas escolas e que tiveram participação direta dos estudantes.

Ao trabalharmos com a possibilidade de nortear o trabalho docente da educação de jovens e adultos de Duas Barras a partir de um evento temático para alcançar uma proposta interdisciplinar e dialógica percebemos que, apesar do potencial pedagógico e organizativo da proposta não obtivemos os resultados esperados.

Quando pensamos nessa possibilidade de reorganização da EJA de forma interdisciplinar e com empoderamento dos estudantes através da dialogicidade devemos considerar alguns elementos fundamentais como, por exemplo, as relações de poder local que são responsáveis pelas mudanças estruturais, tanto da Secretaria Municipal de Educação, como das escolas, uma vez que a prefeitura e a câmara de vereadores influenciam diretamente nesses cargos.

Outro ponto fundamental, que também se entrelaça com as estruturas de poder, é o currículo dividido em disciplinas, tempos e fragmentações, impossibilita o trabalho interdisciplinar nas escolas. O silêncio imposto aos estudantes da classe trabalhadora pelas práticas bancárias de educação ainda se apresenta como um entrave ao avanço das práticas dialógicas.

Consideramos que o ENIEJA, como desdobramento dos debates curriculares, colaborou para estabelecer experiências pedagógicas inovadoras para a educação de jovens e adultos de Duas Barras que podem nortear uma revisão curricular que supere o foco no conteúdo escolar descolado da realidade dos estudantes. A participação dos professores e diretores nesses encontros apontou também para a possibilidade de uma maior mobilização destes profissionais quando as propostas são oriundas de decisões coletivas.

O conjunto de análises realizadas neste capítulo não só colaboram para uma melhor compreensão sobre a modalidade e o debate curricular ocorrido em 2013, como também traz importantes apontamentos para a continuidade das discussões e a construção de um currículo de forma coletiva e participativa, que seja comprometido com o empoderamento da classe trabalhadora bivarrense.

O produto, apresentado no capítulo adiante, traz importantes contribuições para a continuidade do processo de discussão como princípios, metodologia e temas relevantes para que professores, diretores, estudantes, equipe pedagógica e comunidade possam desenvolver um diálogo horizontal sobre as demandas mais fundamentais para a EJA.

CAPÍTULO V – ORIENTAÇÕES PARA UM DEBATE CURRICULAR DEMOCRÁTICO NA EJA DE DUAS BARRAS

Neste capítulo apresentamos o produto que compõe este trabalho de conclusão do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica. O diferencial do produto é a possibilidade de uma intervenção direta nos espaços de trabalho em que os profissionais de educação e pesquisadores do PPGEB estão inseridos, dialogando com a realidade concreta e ao mesmo tempo fomentando novas investigações teóricas.

Este produto foi pensado como forma de incentivar a continuidade do debate curricular na EJA de Duas Barras e ao mesmo tempo estimular a ampliação dos processos democráticos. Como forma de combater uma política de apadrinhamentos e privilégios, que se impõem como pensamento hegemônico entre as elites locais, buscamos estimular o debate coletivo nas escolas que concentram os jovens e adultos trabalhadores do município com o objetivo de aproximar o currículo dos desafios da realidade local.

Durante a investigação e análise anterior sobre a participação dos professores e diretores da EJA observamos uma conjuntura onde estes profissionais ainda demonstravam certo receio de se pronunciar nos espaços de disputa, mas ao mesmo tempo, participavam das reuniões de planejamento e traziam em suas falas a necessidade de eleições para direção das unidades escolares.

No debate curricular ocorrido em 2013 observamos também importantes avanços no campo pedagógico, como experiências interdisciplinares do ENIEJA que comentamos anteriormente e algumas práticas de professores com projetos coletivos envolvendo os estudantes. Estas contradições demonstram que existe uma tensão que pode ser explorada no sentido da transformação de práticas e discursos.

Os momentos de diálogo entre os profissionais da EJA ocorridos em 2013 demonstraram um potencial de transformação concreta das práticas cotidianas. A permanência dos espaços de discussão curricular sazonais e a construção de metas coletivas poderão colaborar para que a educação de jovens e adultos se consolide como uma modalidade capaz de formar docentes e discentes com uma perspectiva libertadora.

Esta é a razão pela qual as “situações-limite”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve num clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limite”. (FREIRE 2013, p. 126)

As transformações que levam a superação das situações limite devem ser constantemente estimuladas pelas práticas dialógicas e o debate curricular envolvendo diretores, professores, estudantes e comunidade. Observamos duas limitações importantes para que se estabeleçam os espaços de diálogo que este material contribui para superar: a primeira é a dependência de ações exclusivas da Secretaria Municipal de Educação, pois, apesar de reconhecermos sua importância, o debate curricular da EJA deve construir sua centralidade nas escolas e comunidades; a segunda limitação é a falta de experiência dos profissionais com a organização de diálogos onde as decisões coletivas superam as relações hierárquicas.

Como proposta para superar as limitações de caráter organizacional, elaboramos um caderno de orientações para o debate curricular da EJA e um blog para divulgação, registro e formação relacionada à discussão. Apesar de configurarem como materiais diferentes, um potencializa o outro na medida em que orientam práticas e colaboram com a formação para o debate disponibilizando palestras, monografias, legislações dentre outros recursos.

5.1 – Caderno de Orientações para o Debate Curricular da EJA de Duas Barras

O caderno de orientações foi organizado a partir das experiências com reuniões em grêmios, sindicatos, movimentos sociais, escolas e secretarias de educação. Amparamo-nos também nas legislações que, desde a Constituição de 1988, buscam estimular a ampliação dos espaços de participação democráticos, principalmente nas instâncias relacionadas a educação.

A proposta apresentada para a organização dos debates segue um direcionamento ético-político comprometido com a participação ampla e coletiva de todos os envolvidos no debate curricular da EJA. Não temos, porém, a intenção de impor um modelo organização totalmente terminado, mas um ponto de partida por meio do qual os participantes poderão aprimorar suas práticas organizativas de acordo com princípios norteadores.

Estabelecemos cinco princípios norteadores para a organização do debate e os resultados esperados no currículo, uma vez que a forma como os debates curriculares serão conduzidos poderão determinar a proximidade ou distanciamento das demandas da classe trabalhadora docente e discente. Para nortear a proposta, no Caderno de Orientações definimos os princípios e conceitos de Democracia, Horizontalidade, Dialogicidade, Interdisciplinaridade e Omnilateralidade como essenciais na construção de uma proposta curricular libertadora.

Os princípios compõem a parte da proposta que não pode ser modificada sem comprometer o resultado, que é formar uma classe trabalhadora cada vez mais empoderada e atuante nos espaços coletivos de decisão do município sejam eles relacionados ao governo ou aos movimentos sociais.

A metodologia proposta pelo caderno de orientações aponta para a construção de uma prática coletiva e horizontal para o debate curricular. Como primeiro momento observamos a necessidade de formação de um grupo responsável pela manutenção das estruturas necessárias ao debate durante o semestre de preparação dos estudantes, convocação dos participantes e da própria discussão curricular, denominada de Comissão Organizadora e será composta por representações de todos os segmentos envolvidos que deverão assumir tarefas fundamentais para organização dos debates.

- Pensar a formação dos participantes do debate;
- Organizar o calendário dos debates curriculares;
- Sistematizar um conjunto de materiais de consulta como legislações, calendário anual, PME, recursos disponíveis, PPP dentre outros;
- Propor a organização da plenária final para aprovação da proposta;
- Apontar fragilidades da proposta curricular em vigor para serem debatidas nas escolas

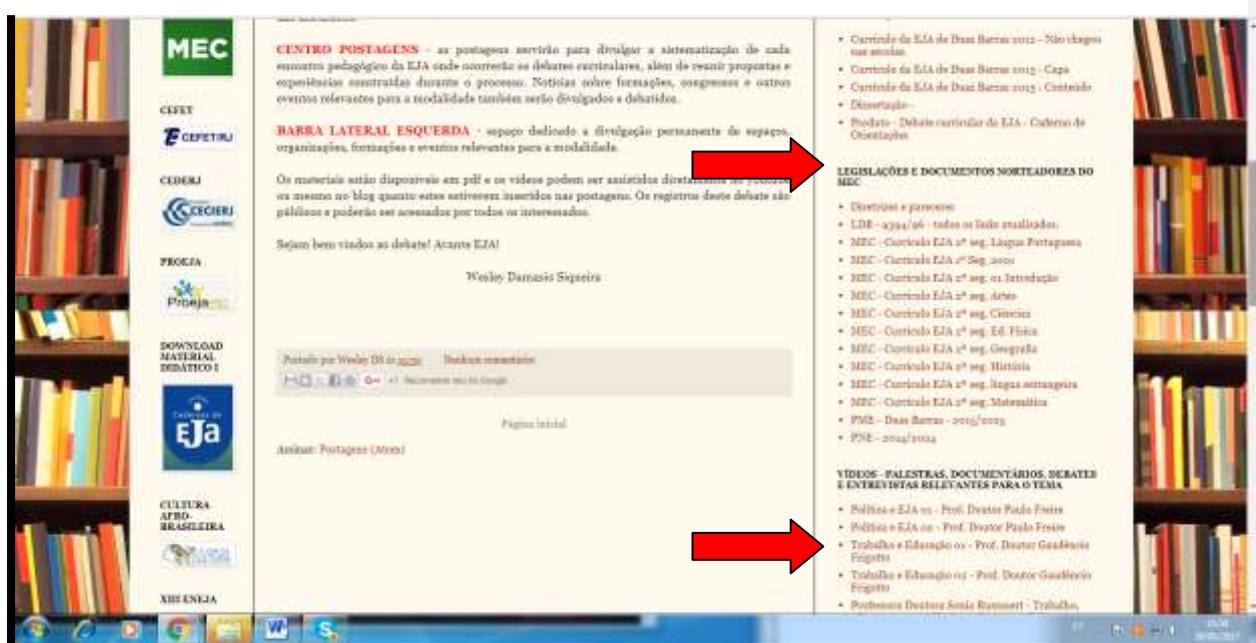
Uma vez iniciados os trabalhos da comissão organizadora, a proposta aponta a sequência necessária para organização do debate curricular. Incluímos também uma parte específica para a orientação da execução das reuniões e os devidos registros necessários ao acúmulo e desenvolvimento das discussões.

O caderno de orientações tem um caráter prescritivo e norteador podendo ser associado ao blog que tem a função de colaborar com indicações de leituras, documentários e espaço para postar textos, imagens e vídeos (registro).

5.2 – Blog – Diálogo, Currículo e EJA

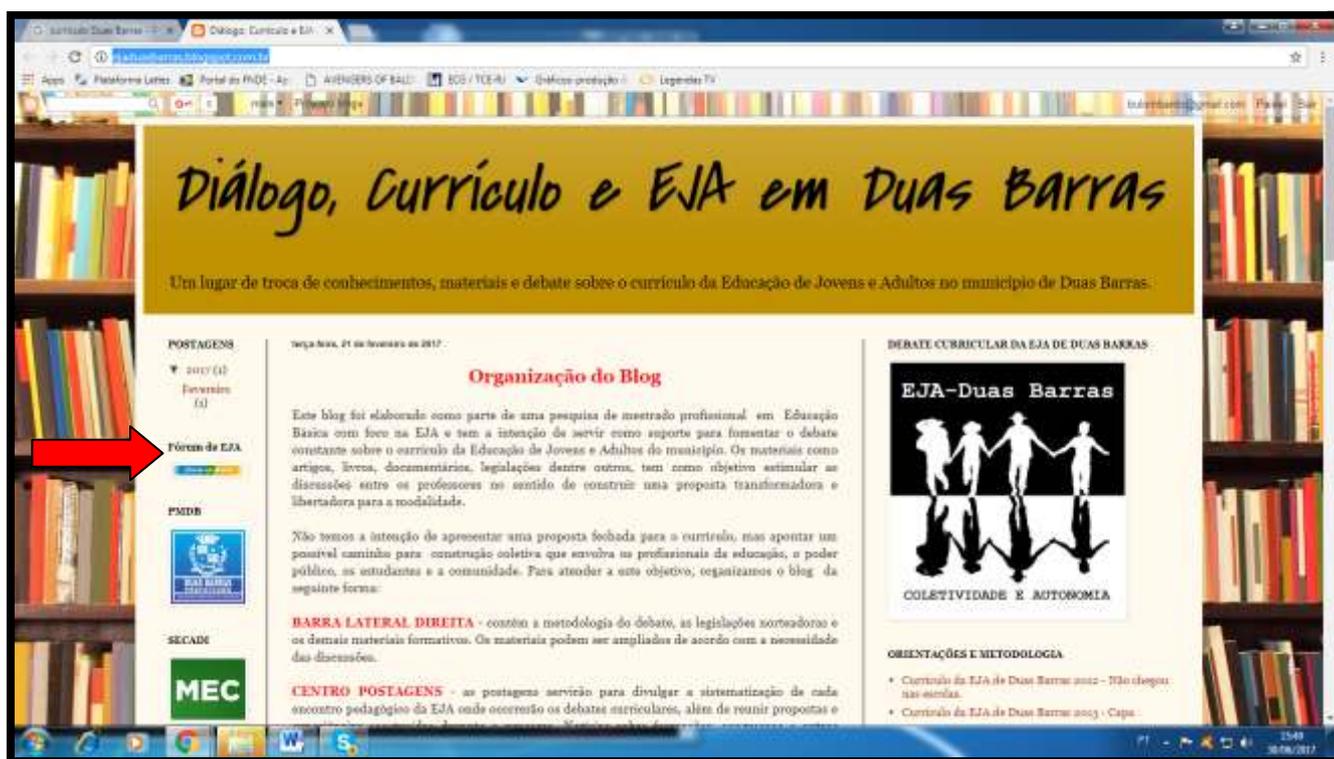
O Blog intitulado “Diálogo, Currículo e EJA em Duas Barras” tem como objetivo funcionar como suporte inicial para a primeira revisão do documento curricular contendo, em seu conteúdo, um apanhado de informações necessárias como legislações pertinentes, palestras, documentários, propostas curriculares de outros municípios, monografias, teses, dissertações e artigos sobre a temática.

Figura 4 – Blog – Legislações e Vídeos



Não só como fonte de acesso a informações, mas como fomentador de formação e diálogo, o Blog traz links com páginas de grupos de pesquisa de universidades públicas e com o Fórum de EJA do Rio de Janeiro que reúnem propostas transformadoras para a modalidade além de possuírem ampla produção acadêmica sobre temas de extrema relevância para a construção de uma proposta curricular libertadora para classe trabalhadora bibrarense.

Figura 5 - Blog - Fórum EJA



O Blog também funcionará como suporte para o registro dos debates uma vez que a plataforma permite a postagem de textos, documentos anexos, fotos e vídeos sobre os debates curriculares. As postagens poderão conter propostas de atividades, materiais audiovisuais construídos e/ou selecionados pelos estudantes e professores da EJA e as fotos mais diversas.

O acesso à rede mundial de computadores (internet) tem se tornado um meio de comunicação, informação e formação importante para a articulação da educação em caráter nacional, como podemos presenciar na confecção dos planos municipais de educação e no debate sobre o currículo único. A participação ou acompanhamento das discussões curriculares da EJA de Duas Barras pode se tornar mais um exemplo de como a internet pode facilitar os processos democráticos de construção coletiva.

Duas Barras é um município do interior do estado do Rio de Janeiro que tem uma característica rural e, por isso, sofre com a carência de serviços relacionados ao acesso à internet e telefonia na zona rural, que em cidades de maior porte não se configuram como problema. No que se refere à oferta de serviços de acesso à internet no Centro e em Monnerat, a realidade do município pode ser considerada satisfatória como demonstram os dados disponíveis no site oficial da prefeitura.

Em Duas Barras:

- Oi Velox (linha telefônica)
- Vivo internet (Modem wireless)
- BrasilNet (cabos)- Alta Conexão (cabos)
- Claro Internet (Modem Wireless)

Em Monnerat:

- Oi Velox (linha telefônica)
- BrasilNet (cabos)
- Claro Internet (Modem Wireless)

Em Fazenda do Campo:

- BrasilNet (cabos)

(www.duasbarras.com – consultado em 12/02/2016)

Com o acesso à internet efetivamente garantido, os atores envolvidos que se encontram no município durante o horário de trabalho ou são moradores do mesmo, terão a possibilidade de participar e acompanhar o processo de revisão curricular permanente. O acesso à informação tem o objetivo de legitimar o debate perante os demais sujeitos interessados e promover o processo democrático e seus desafios.

Concluimos que o produto busca fomentar a aproximação entre os sujeitos envolvidos com a EJA e a SME, CME, sindicatos, movimentos sociais dentre outras instituições que tem o potencial de ampliar a revisão da proposta curricular resignificando conteúdos, reorganizando tempos e espaços escolares.

5.3 Produto: Caderno de Orientações para o debate curricular da EJA de Duas Barras

I - INTRODUÇÃO

Este caderno de orientações faz parte do trabalho de dissertação do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGEB/CAP-UERJ com o título de Construção curricular da Educação de Jovens e Adultos de Duas Barras: uma análise da participação de professores e diretores.

A proposta deste material é subsidiar a organização dos debates curriculares da EJA de Duas Barras a partir de uma perspectiva democrática e horizontal com o objetivo de fortalecer a modalidade como referência para a formação da classe trabalhadora bibarrensense.

Construímos uma organização que busca colaborar com a revisão do currículo da EJA de forma aprofundada considerando desde os princípios norteadores até uma organização possível para as reuniões onde os temas serão debatidos. Estas orientações devem ser apreciadas juntamente com o blog “ejaduasbarras.blogspot.com.br” que possui materiais de apoio ao debate curricular como palestras, artigos, legislações, dissertações, teses dentre outros.

II – CONCEITOS E PRINCÍPIOS NORTEADORES

DEMOCRACIA

O princípio da democracia, aplicado a educação, pode ser encontrado em diversos documentos norteadores e legislações nos últimos 15 anos, principalmente na forma da gestão democrática, merecendo inclusive uma meta específica no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. No campo político a discussão sobre o conceito de democracia é muito amplo, portanto trabalharemos com a abordagem histórica apresentada por Rosenfield (2005).

A democracia moderna ganhará um novo rosto, inaugurando um novo sentido do político, ao determinar se por um espaço público de discussão, de luta, de negociação e de diálogo. A reunião de todos aqueles que constituem a sociedade numa forma de organização política aberta ao seu aperfeiçoamento dá aos cidadãos um novo sentido da comunidade, não excluindo ninguém. (ROSENFELD 2005, p. 31)

O levantamento histórico realizado pelo autor aponta as “idas e vindas” no desenvolvimento da democracia enquanto prática política e de organização social. Ao acompanharmos estes embates observamos que o aprofundamento das práticas democráticas é um movimento coletivo e que nem sempre parte do poder público.

A garantia do fortalecimento das práticas democráticas esta relacionada a possibilidade de participação dos sujeitos em todos os espaços de disputa política de forma igualitária, o que não ocorre no capitalismo. A redução das desigualdades nas disputas de

poder e representação no Estado democrático passa por uma vivência e um aprendizado que, por vezes é negado a classe trabalhadora.

Quando pensamos em uma proposta curricular para jovens e adultos não podemos deixar de considerar a participação democrática como elemento fundamental da organização social, assim como o trabalho e a cultura que potencializam debates essenciais para a formação de um cidadão crítico e atuante. Não só como conteúdo a ser ensinado, a democracia deve estar inserida nas práticas cotidianas da organização escolar, ampliando a participação e responsabilização dos estudantes por sua formação.

No debate curricular, este conceito deve se estabelecer enquanto eixo norteador das práticas de discussão além de dever se constituir como uma temática permanente no horizonte de estudos dos profissionais de educação e demais sujeitos interessados.

HORIZONTALIDADE

Este é um princípio / conceito muito utilizado entre os movimentos sociais quando se trata da organização dos debates e reuniões deliberativas que envolvem uma diversidade de sujeitos com o objetivo de proporcionar uma participação cada vez mais igualitária para todos. No que diz respeito ao debate, as relações de autoridade devem se submeter a vontade coletiva, ampliando a horizontalidade nas decisões..

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antialogicidade na concepção “bancária” de educação. (FREIRE 2013, p. 113)

Nos espaços escolares, as decisões sobre a organização do cotidiano tendem a ficar centralizadas na direção. Um modelo colegiado, com representação de todos os segmentos, colabora para a construção de uma relação de horizontalidade nos debates. Pensar formas de coletivização das decisões mais importantes, como os investimentos, currículo, projeto político pedagógico, regimento escolar e mesmo sobre as questões que envolvem a comunidade no entorno é fundamental para a ampliação do exercício democrático.

Considerando a conjuntura histórica e política bibrarense, vislumbramos que implementar um debate horizontal com ampla participação dos segmentos da escola, comunidade e SME, seja o maior desafio para a construção de um currículo libertador.

DIALOGICIDADE

O diálogo pode ser considerado como um dos princípios mais importantes, uma vez que fundamenta a organização curricular em todos os sentidos, desde a metodologia da construção curricular até as práticas pedagógicas cotidianas. Retiramos o conceito da obra de Paulo Freire, e este apresenta o diálogo como fenômeno humano e pertencente a todos.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronuncia-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE 2013, p.109)

Para que o processo de revisão curricular ocorra de forma a construir uma proposta libertadora e coletiva este princípio deve ser posto em prática o quanto antes e, este deve ser o tema a ser estudado como prioridade. A organização do debate tem como objetivo contemplar todas partes envolvidas apesar de ser fundamental o protagonismo dos professores da EJA.

Este “modelo” de debate não permite uma relação de verticalidade pautada na hierarquia das estruturas do serviço público, portanto, a participação de todos os sujeitos deve ser potencializada e garantida nos tempos e espaços de trabalho / estudo. A Secretaria Municipal de Educação, assim como o Conselho Municipal de Educação tem a responsabilidade de contribuir com as alterações necessárias nas políticas públicas para viabilizar o diálogo.

O oposto a dialogicidade, é a pronúncia e a manipulação, elementos que suprimem a participação dos sujeitos e alimenta o silêncio nos espaços de decisão. A concepção bancária de educação, que renuncia o diálogo entre professores e estudantes no processo de aprendizado, é a expressão pedagógica da “antidialogicidade”.

INTERDISCIPLINARIDADE

O princípio da interdisciplinaridade constitui, para além de uma ferramenta pedagógica, uma ruptura com o positivismo presente na pulverização do conhecimento, que associado a falta de diálogo entre as disciplinas, colabora para distancia entre os saberes

científicos e escolares dos desafios concretos da humanidade. Este distanciamento compromete o desenvolvimento dos saberes desde os centros de pesquisas até a escola.

A fuga para a frente das disciplinas isoladas, cada uma afundando-se na incoerência, manifesta a perda de sentido do humano, o desaparecimento de toda imagem reguladora que preservaria a figura do homem num mundo a sua escala. A fonte exclusiva da descoberta dos fatos projeta o homem num vazio de valores. O positivismo pretende instalar a humanidade no deserto pulverizante dos fatos, como se a tarefa da epistemologia não fosse a de ressituar no humano as contribuições incoerentes das disciplinas cuja divergência não cessa de aumentar sob efeito de uma espécie de força centrífuga. Toda verdade científica deve constituir o objeto de uma dupla crítica porque possui uma dupla validade: sua verdade intrínseca pode ser colocada em questão do ponto de vista de sua significação para realidade humana. Em outros termos, todas as ciências, até mesmo as mais abstratas ou as mais materiais, são ciências do homem. (JAPIASSU 1979, p.24)

A interdisciplinaridade se apresenta como desafio para todos os envolvidos, uma vez que exige dos profissionais uma mudança de postura que vai além das práticas pedagógicas, pois representa uma maior aproximação entre os envolvidos no processo educativo através do diálogo em uma dimensão política.

Os professores, direção e equipe pedagógica, como especialistas em suas áreas de conhecimento devem buscar as convergências possíveis entre os saberes disciplinares. Japiassú (1979 p. 26) nos apresenta ainda que “a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda a sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas. Uma epistemologia da complementariedade, ou melhor, da convergência, deve, pois, substituir a da dissociação.”

Para garantir o diálogo faz-se necessário construir os espaços e tempos para que este aconteça de forma que os envolvidos possam participar, não só com a presença mas também com propostas. Por se tratar de uma mudança considerável na dinâmica do trabalho cotidiano a interdisciplinaridade e a reorganização dos espaços devem ser amplamente debatidos não só entre os especialistas, mas entre todos os envolvidos como equipes de apoio, estudantes, motoristas e comunidade. O debate interdisciplinar inserido no currículo leva a uma reflexão mais profunda sobre o aprendizado e traz dúvidas sobre como transformar os espaços e tempos escolares a fim de comportar uma nova proposta pedagógica.

Considerando o debate no campo da interdisciplinaridade buscamos o conceito apresentado no Dicionário de Educação Profissional em Saúde da FIOCRUZ⁴⁴, que resume de forma sucinta o conceito.

Ainda que pese a polissemia do termo, a interdisciplinaridade pode ser traduzida em tentativa do homem conhecer as interações entre mundo natural e a sociedade, criação humana e natureza, e em formas e maneiras de captura da totalidade social, incluindo a relação indivíduo/sociedade e a relação entre indivíduos. Consiste, portanto, em processos de interação entre conhecimento racional e conhecimento sensível, e de integração entre saberes tão diferentes, e, ao mesmo tempo, indissociáveis na produção de sentido da vida. (PEREIRA 2009.s/p.)

As possibilidades de arranjos curriculares que proporcionem uma maior interação entre as disciplinas devem ser adequadas a realidade escolar a fim de permitir as devidas continuidades e reduzir as resistências de acordo com o aprofundamento das discussões.

OMNILATERALIDADE

Este princípio busca orientar a construção curricular no sentido de ampliar a formação dos jovens e adultos para além das necessidades do mercado considerando os aspectos políticos, técnicos, artísticos, dentre outros elementos fundamentais para gerar transformações na realidade concreta. O conceito de Omnilateralidade⁴⁵ foi apresentado por Manacorda (2010), o autor reúne as considerações feitas por Marx sobre a educação relacionada a organização do trabalho.

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA 2010, p. 96)

A Omnilateralidade aparece como contraponto a Unilateralidade gerada pela divisão social do trabalho e pelas múltiplas formas de exploração gerada pelo capitalismo que busca limitar a formação da classe trabalhadora ao adestramento necessário as constantes transformações e modernizações dos processos de produção.

⁴⁴ Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/int.html>

⁴⁵ O autor usa o termo onilateralidade que pode aparecer em outras obras como omnilateralidade.

Uma análise apresentada no Dicionário de Educação Profissional em Saúde da FIOCRUZ⁴⁶ apresenta o debate entorno do conceito, o qual se apresenta como fundamental para a construção de uma proposta curricular libertadora para EJA de Duas Barras.

Embora não haja em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, é verdade que o autor a ela se refere sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. Essa ruptura não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa. (JUNIOR 2009, s/p. *grifos do autor*)

O princípio de uma educação omnilateral busca colaborar para formação de sujeitos críticos e dispostos a aprender e compartilhar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade em diversas áreas. Um currículo elaborado a partir deste conceito fundador tem como objetivo potencializar os conhecimentos aplicados a vida concreta por jovens e adultos organizados coletivamente e autônomos.

O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre. (JUNIOR 2009, s/p.)

Uma EJA empoderada passa pela construção coletiva do currículo por profissionais dispostos a desenvolver um debate e aproximar os estudantes de “modelos” de organização que incentivem e promovam a discussão sobre temas relevantes da sociedade

III – METODOLOGIA

FORMAÇÃO DA COMISSÃO ORGANIZADORA DO DEBATE

⁴⁶ Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>

O debate curricular da EJA de Duas Barras é uma tarefa complexa, uma vez que busca definir a proposta municipal para a formação dos jovens, adultos e idosos trabalhadores. Para dar conta dos desafios de reunir os múltiplos segmentos que se relacionam com a modalidade, propõe-se que a coordenação da EJA deve convocar representações para formar uma comissão organizadora.

Um grupo de profissionais organizados pode reivindicar junto ao conselho municipal de educação a formação da comissão ou mesmo assumirem junto a comunidade e escolas a responsabilidade de mover o debate curricular mesmo que a SME se recuse a participar.

A comissão organizadora se constituirá como instância de acompanhamento do debate curricular e da organização dos encontros bienais sendo composta por representações de professores, direção, estudantes, equipe pedagógica da escola e SME (Inclusão, EJA, Supervisão, Merenda e Administração). O objetivo dessa comissão é viabilizar e dinamizar o debate curricular que ocorrerá nas escolas.

Outros segmentos como conselhos (Tutelar, FUNDEB etc.), sindicatos, associações de moradores, associações de pais dentre outros podem ser convidados a participar diretamente da comissão. Caso não seja possível reunir todos os segmentos, deverão ser convidados para a plenária de culminância da proposta.

A coordenação da EJA será principal responsável por convocar a comissão organizadora que terá como tarefas:

- Pensar a formação dos participantes do debate;
- Organizar o calendário dos debates curriculares;
- Sistematizar um conjunto de materiais de consulta como legislações, calendário anual, PME, recursos disponíveis, PPP dentre outros;
- Propor a organização da plenária final para aprovação da proposta;
- Apontar fragilidades da proposta curricular em vigor para serem debatidas nas escolas.

Como veremos mais adiante, os encontros específicos para os debates curriculares terão a duração de um ano e culminarão em uma plenária onde a sistematização da proposta será lida e apreciada por todos os envolvidos. A comissão organizadora terá duração de um ano, sendo dissolvida após a aprovação do documento final.

- **DURAÇÃO DO DEBATE E CALENDÁRIO**

O debate curricular nas escolas pode ser um desafio, uma vez que o tempo para os encontros é muito reduzido pelas limitações do calendário escolar e da disponibilidade de participação dos professores e estudantes. Considerando estas dificuldades e a complexidade da tarefa, propomos a realização de encontros mensais a serem realizados nas unidades escolares que terão a duração mínima de um ano.

Para elaboração do calendário a comissão organizadora deve considerar os múltiplos fatores que envolvem a participação dos profissionais nos espaços e tempos de debate.

- Previsão das reuniões na montagem do calendário letivo (reunião mensal de 4 horas) – relação entre a coordenação da modalidade e a Supervisão;
- No caso de impossibilidade de garantia dos dias de debate no calendário a saída possível são reuniões quinzenais de 2 horas com manutenção do dia letivo – esta opção exigirá mais de todos os envolvidos;
- Possibilidade de um rodízio de dias considerando os outros vínculos dos professores;
- Oferta de uma declaração assinada pelo(a) secretário(a) de educação constando a participação no debate curricular.;
- Carta de pedido aos outros locais de trabalho dos profissionais envolvidos solicitando a liberação dos mesmos nos dias dos debates curriculares – coordenação da modalidade;
- Termo de compromisso dos professores da modalidade com o debate curricular.

A participação dos professores, diretores e equipe pedagógica deve garantir o debate pedagógico considerando elementos tais como: a organização das atividades, conhecimentos historicamente produzidos, avaliação e demais objetivos pedagógicos. A colaboração dos estudantes neste campo pedagógico será discutida mais adiante.

- **MOBILIZAÇÃO DOS ESTUDANTES**

O município de Duas Barras não possui um histórico de grêmios estudantis nas escolas municipais, principalmente porque a maioria dos jovens tem menos de 15 anos de idade. No caso da EJA o desafio está em reunir os diferentes sujeitos em torno de uma

plenária para debater a própria formação. Esse exercício de participação em processos de decisão deve ser pensado em um momento anterior ao início dos debates curriculares, como uma fase preparatória.

Como forma de estimular o exercício democrático entre os estudantes deve-se iniciar um processo contínuo de atividades que dependam de decisões coletivas além de propor tarefas dentro do cotidiano escolar, que possam ser assumidas pelos estudantes. Com pelo menos um semestre de antecedência a equipe deve pensar na preparação dos estudantes para o debate curricular. Para colaborar com este momento temos como propostas:

- Apresentação da proposta de forma clara e objetiva;
- Separar um momento semanal para debater em todas as turmas sobre os desafios que envolvem a convivência na escola;
- Identificar as demandas dos estudantes;
- Construir coletivamente o papel das representações por turma;
- Trabalhar diferentes formas de intervenção como cartas as lideranças políticas, abaixo assinado, visitas as sessões da Câmara Municipal dentre outras;
- Identificar projetos paralelos de interesse dos estudantes como festas, campeonatos de futebol e pequenos mutirões;
- Estabelecer um mural organizado pelos estudantes;
- Envolver os sujeitos no processo de coleta de dados sobre a escola e comunidade.

As práticas devem variar de acordo com as escolas, equipe responsável e coletivo de estudantes envolvidos, mas é fundamental que essa etapa seja trabalhada de forma a estimular o rompimento do silêncio frente às estruturas de poder e espaços de debate.

- **LEVANTAMENTO DE DADOS COMO TAREFA COLETIVA**

Em concomitância com a preparação dos estudantes, deve-se iniciar a coleta de dados quantitativos sobre a realidade escolar e a comunidade do entorno. Cada unidade escolar, a partir das demandas apresentadas, poderá elaborar seu próprio banco de dados. Os professores serão fundamentais nesse momento, pois poderão construir questionários e registros junto aos estudantes, direção e coordenação da modalidade.

A partir da leitura de Gadotti e Romão (2012) consideramos como dados fundamentais a serem levantados:

- Identificação da escola (física, jurídica e socialmente);
- Estrutura física (em detalhes);
- Mobiliário, equipamentos e recursos naturais;
- Recursos humanos (todos);
- Recursos financeiros (PDDE, cantina, festas dentre outros);
- Matrículas e evolução da demanda;
- História e projetos desenvolvidos na escola;
- Gestão e administração (modelo e estrutura de decisões);
- Deficiências e potencialidades;
- Características da comunidade (conjunto de bairros que a escola atende).

O montante de dados a serem recolhidos, que é proposto por Gadotti e Romão (2012), apesar de extremamente valiosos para a escola, não pode ser um entrave para o início dos debates curriculares. Um primeiro volume de dados pode ser coletado no semestre em que os estudantes estiverem se preparando para o debate curricular. Como proposta, sugerimos que os primeiros questionários e pesquisas documentais considerem as seguintes temáticas:

- Sujeitos da EJA (características sociais, econômicas e culturais) – questionário;
- Recursos humanos diretamente envolvidos na EJA (currículo vitae em detalhes e atualizado);
- Deficiências e potencialidades da EJA;
- Comunidades atendidas;
- Recursos financeiros e materiais disponíveis.

Esse trabalho deve ser realizado por equipes que envolvam professores e estudantes com apoio da direção e coordenação da modalidade que devem colaborar em todas as etapas além de disponibilizar os recursos necessários para a execução da tarefa. O registro dos dados pode ser realizado de várias formas se utilizando de programas específicos como Excel ou mesmo em tabelas e gráficos no Word.

- DEBATE NAS ESCOLAS

O debate curricular é o momento de avaliar e pensar as transformações necessárias a luz dos dados previamente recolhidos na etapa de preparação dos estudantes. Neste momento presenciaremos dois cenários possíveis quanto ao tempo disponível nas escolas:

1 – Com os dias de debate previamente inseridos no calendário da EJA, as reuniões terão a duração de 4 horas e serão mensais. Os estudantes representantes deverão comparecer juntamente com professores, diretores, apoio, funcionários administrativos, equipe pedagógica e representações da SME, os demais estudantes que não participarem, deverão cumprir planos de estudos culturais com temáticas relacionadas aos temas participação e democracia, além de participarem como ouvintes em uma sessão da câmara de vereadores, ou outra tarefa relacionada.

2 – No caso dos dias não estarem previamente inseridos no calendário da EJA, as reuniões terão a duração de apenas 2 horas e deverão ser quinzenais. Os estudantes representantes deverão comparecer as duas primeiras horas de aula e depois a reunião. Os demais poderão realizar uma tarefa complementar relacionada a temática buscando desenvolver aspectos relacionados ao estímulo e à organização. Neste caso os estudantes representantes, professores, diretores, apoio, funcionários administrativos, equipe pedagógica e representações da SME deverão conduzir os debates de forma a otimizar o tempo e controlar a fala.

Respeitar o tempo dos debates é fundamental, pois 04 horas mensais, é o mínimo para manter uma regularidade nas discussões. Durante este período as questões pedagógicas cotidianas deverão ser tratadas de forma a manter os projetos e propostas do ano anterior funcionando, as novas demandas de maior importância entrarão na pauta preliminar da reunião ao passo que as mais corriqueiras serão encaminhadas aos respectivos responsáveis.

O calendário de encontros deve ser articulado junto com a comissão organizadora e a coordenação da modalidade para que as reuniões não ocorram ao mesmo tempo nas duas principais escolas com turmas de EJA do município. As demais representações da SME devem ser convocadas por demanda para resolver questões específicas relacionadas a casa setor, como merenda, transporte, pedagógico dentre outros.

Alguns pontos devem ser considerados para dinamizar os encontros:

- **Convocação e preparação dos participantes** – todos os participantes devem ser avisados com um mês de antecedência e receber um material básico para participar do debate preparado pela comissão organizadora;
 - **Metodologia dos encontros** – a comissão organizadora deverá propor uma dinâmica para a reunião que contemple os princípios da democracia e horizontalidade. Mais a frente apresentaremos algumas contribuições para a organização das reuniões.
 - **Divisão de tarefas** – a divisão das responsabilidades será de fundamental importância para o cumprimento das demandas pertinentes ao debate curricular, uma vez que os demais afazeres pertinentes a cada função ainda permanecem.
 - **Deliberações** – as deliberações debatidas nas reuniões devem ser registradas devidamente e cumpridas dentro dos prazos, à eficiência no cumprimento das tarefas pode determinar o sucesso ou fracasso nos debates.
- ORGANIZAÇÃO DE REUNIÕES E DEBATES

1) Preparação das reuniões:

- Explicitar a tarefa;
- Objetivo da reunião;
- Combinar calendário (local, data e hora);
- Fazer a convocação;
- Garantir um local;
- Preparar a pauta;
- Arrumar o material necessário;
- Cada sujeito deve possuir seu próprio material de registro;

2) Pauta:

- Apresentar os assuntos (prévia impressa e/ou e-mail);
- Andamento dos trabalhos anteriores anteriores;
- Avisos e comunicados;
- Rodada entre os setores e coordenações;
- Definir o tempo (teto normal e teto máximo);

- Definir ordem e tempo estimado para cada assunto.

3) Durante as reuniões:

- **Escolha de um coordenador – rodízio**
- Controlar os assuntos;
- Controlar o tempo da fala – 3min;
- Atentar para as inscrições – lista simples;
- Chamar a atenção das conversas paralelas;
- Atenção – “passar a palavra” – “inscrição para fala” – “controle do tempo de fala”.

- **Escolha de um secretário – rodízio**
- Anotar os assuntos debatidos;
- Destacar as decisões;
- Sistematizar e socializar a ata das reuniões por e-mail.;
- Atualizar um quadro de encaminhamentos.

4) Postura nas reuniões:

- Não faltar sem justificativa;
- Não se atrasar;
- Ao chegar, se acomodar sem atrapalhar;
- Evitar conversas paralelas;
- Falar ao telefone somente se necessário e fora do local de reuniões;
- Não trocar mensagens nas redes sociais sem justificativa;
- Não desviar o assunto até que ele termine;
- Escutar todas as falas;
- Respeitar a opinião de todos (respeitar não é o mesmo que concordar);
- Estar atento ao tempo da fala;
- Anotar em instrumento próprio.

BLOG

Na ausência de uma plataforma de formação com maior quantidade de recursos o Blog pode ser uma ótima ferramenta para concentrar os materiais de preparação para o debate curricular como textos, legislações, artigos, palestras e documentários. As postagens com fotos, textos e mesmo vídeos vão colaborar para o registro do debate, propostas, dados coletados e resultados.

O Blog em questão foi criado como parte deste material de apoio e o responsável pela atualização é a coordenação da EJA podendo vir a se tornar uma das funções a serem compartilhadas com a comissão organizadora. A atualização do blog é uma tarefa constante e, portanto tem o potencial de se tornar uma fonte de registro público sobre a modalidade no município que poderá perpassar por mais de um governo.

A transparência dada ao debate curricular da EJA tem como objetivo proporcionar aos demais estudantes, professores e comunidade participar com comentários sobre os documentos criados, práticas e dados publicados. A possibilidade de tornar público os materiais produzidos na EJA de Duas Barras colabora para o fortalecimento da modalidade e contribui para a formação de uma identidade para a modalidade no município.

Endereço do Blog:

ejaduasbarras.blogspot.com.br

IV – temas relevantes para o currículo

Sujeitos da EJA

Reconhecer todas as pessoas envolvidas com a modalidade, principalmente os estudantes, suas demandas, a comunidade em que vivem, seus desafios e projetos. A coleta de dados é fundamental para responder aos questionamentos necessários à construção de um currículo que atenda aos interesses da classe trabalhadora bivarrense.

Espaços e Tempos Escolares

Pensar a modalidade para além dos arranjos convencionais, buscar novas experiências de formações curriculares de outros municípios e mesmo trabalhos acadêmicos como artigos, teses e dissertações que tratam do tema. Para este debate é importante estar atualizado quanto às legislações e programas do MEC relacionados à modalidade.

Conteúdos e Disciplinas

Este é um tema que envolve muita resistência por parte dos profissionais de educação uma vez que trata das especificidades de cada formação além do debate sobre a relevância dos conhecimentos a serem ensinados / debatidos com os estudantes trabalhadores. É fundamental reconstruir e repensar os conteúdos que mais se aproximam das demandas cotidianas nos estudantes sem desconsiderar os saberes historicamente construídos pela humanidade.

Materiais e Atividades

Os materiais e atividades disponíveis para a modalidade nem sempre são as mais adequadas, mesmo os livros didáticos feitos para a EJA muitas vezes esta distante de atender aos anseios de educadores e educandos. Com a elaboração do currículo de forma coletiva, não só estas demandas estarão em debate como também as atividades poderão ser construídas a partir do currículo permitindo um diálogo entre as disciplinas.

Avaliações

Tema de grande relevância por tratar da avaliação da produção de todos os envolvidos na modalidade. Desde os estudantes até as ações da SME para a modalidade devem ter mecanismos de avaliação, uma vez que as novas propostas criadas a partir dos debates curriculares necessitam de acompanhamento. Podemos considerar que este tópico também envolve as estratégias de avaliação dos conteúdos e conhecimentos dos estudantes em relação aos objetivos propostos em cada disciplina e ou estruturas interdisciplinares de abordagem do currículo.

V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

GADOTTI, M.; ROMÃO J. E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2012.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010

MOREIRA, A.F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa, vão além da análise do processo de construção de uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos de Duas Barras, pois levantamos questões sobre a educação e as estruturas de poder no município e fora dele, que se entrelaçam influenciando diretamente a formação da classe trabalhadora.

Durante o desenrolar das investigações que ampararam a construção deste trabalho observamos elementos determinantes na organização da sociedade como a história, a política e a economia são fundamentais para compreendermos melhor os múltiplos projetos intencionais que fazem da educação um campo de disputa que envolve sujeitos, instituições, nações e organismos internacionais.

Não podemos considerar uma afirmativa inovadora no campo da educação, a ideia de que o capitalismo, como sistema hegemônico, busca a construção de um sistema educacional global orientado para superar os desafios da constante ampliação da produção sem, no entanto, gerar contestações que ponham em risco a sua permanência, apesar das contradições mais evidentes. Dentre outros autores, Mézáros (2008) nos traz essa discussão a partir da constatação da impossibilidade de correção do capital e seus impactos sobre a educação.

Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social o qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. [...]

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção. (MÉSZÁROS, 2008 , p. 25)

A relação entre o sistema produtivo e a educação assume um ponto central quando pensamos a construção curricular, principalmente por se tratar das diretrizes norteadoras da formação da classe trabalhadora. Para garantir uma mão de obra dócil e pronta a aceitar as condições impostas pelo capital, as elites assumem estratégias diferenciadas que buscam, seja através do consenso ou da força, manter as relações de exploração que sustentam o modo de produção em vigor.

A educação pode ser considerada mais uma dessas ferramentas de manutenção, porém, no decorrer da pesquisa, destacamos que as políticas públicas são aplicadas por sujeitos que trazem, em si e em seus grupos de pertença, diferentes formas de pensar e agir fazendo da

implementação imposta por documentos e ministérios um árduo campo de disputa que perpassa por determinantes políticos, históricos, sociais, religiosos, geográficos dentre outros. Sendo assim, concordamos com Mészáros (2008) quando este coloca como princípio para atuar neste campo, a superação de uma educação para a conformação.

Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27. *Grifos do autor*)

As políticas de educação, desde a década de 1990, têm apresentado constantes e aceleradas transformações no sentido de acompanhar as necessidades impostas pelo desenvolvimento do sistema produtivo globalizado. Os organismos internacionais como a UNESCO, Banco Mundial, Organização para Cooperação, Desenvolvimento Econômico (OCDE) dentre outros, buscam adequar as políticas educacionais de diversos países, incluindo o Brasil, as demandas do capital. Estas “adequações” assumem a forma de planos de metas, provas de avaliação e classificação, políticas curriculares, precarização das relações de trabalho docente e parcerias público/privadas.

O Brasil é comprometido com a maioria dessas organizações e, com isso, as políticas públicas para a educação oriundas do MEC estão, em maior ou menor escala, comprometidas com esses interesses hegemônicos. Nos últimos 20 anos o governo federal veio investindo em programas para acelerar a implementação das orientações internacionais, a expansão da EaD, Prova Brasil e PBA são apenas alguns exemplos. Esses programas chegam até os estados e municípios com um “pacote” associando diretrizes de implementação com investimento mínimo inicial de forma a incentivar os entes federados a adotar estas políticas.

Como mecanismo de pressão política e econômica o governo buscou construir planos decenais de educação. Cada vez mais interligados a estas políticas em nível federal, estadual e municipal. Mesmo não sendo obrigados diretamente a adotar os programas do MEC para atingir as metas, estes se configuram como meios possíveis pelos quais estados e municípios possuem para ter acesso a verbas para investir na educação para além do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e seus próprios recursos.

O atual Plano Nacional de Educação trouxe uma nova perspectiva para a organização da educação uma vez que estabelece a construção de planos estaduais e municipais diretamente relacionados com as metas e estratégias federais com o objetivo de nortear as políticas

educacionais em todo país. Como garantia de compromisso e cumprimento das metas estabelecidas pelos planos, estes tem o “status” de lei e possuem prazos intermediários que são cobrados constantemente pelo Ministério Público, além disso, o MEC organizou uma série de formações para dar suporte ao monitoramento e execução dos mesmos nos estados e municípios.

Para além dos planos, temos também a organização de uma base curricular comum para o ensino fundamental o que demonstra um interesse não só de nortear políticas e investimentos como também o campo pedagógico direcionando, em escala nacional, o que deve ser ensinado aos filhos e filhas da classe trabalhadora. A educação de jovens e adultos não foi contemplada nessa proposta, o que pode demonstrar sua importância secundária se comparada às demais modalidades ou o reconhecimento das especificidades e a necessidade de uma proposta própria.

A última intervenção do MEC no campo do currículo da EJA foi à proposta elaborada em 2001, que contou com a participação direta de educadores de várias universidades e se tornou o principal documento norteador da modalidade juntamente com o Parecer CNE/CEB nº: 11/2000. Mesmo com todas as críticas que apresentamos no capítulo I quanto às limitações dessa proposta curricular, não podemos desconsiderar sua importância para consolidação da Educação de Jovens e Adultos enquanto política de Estado.

O debate curricular nacional para a formação da classe trabalhadora, que contemple os interesses mais diversos da população deve abranger o maior número possível de participações e envolver todos os entes federados, educadores, educandos e comunidades, mas como observamos na organização da Base Nacional Curricular Comum, as contribuições dos educadores não avançaram para além de textos fragmentados recolhidos através de postagens em uma página criada pelo MEC⁴⁷.

Em Duas Barras essas discussões parecem distantes, mas nenhum município está de fora dessa conjuntura e de sua intensa dinâmica de transformações, por isso a proposta curricular elaborada em 2013 pelos professores, diretores e coordenação da EJA necessita de um novo olhar e uma revisão a luz das últimas mudanças no campo da educação nacional. Para a construção coletiva desta continuidade foi fundamental a análise da experiência anterior apresentada nesta dissertação.

A participação direta dos professores e diretores na discussão sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos de cada escola que ofertava a modalidade trouxe importantes

⁴⁷ Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br

colaborações para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e políticas. Os profissionais que participaram dos encontros e aceitaram colaborar com a pesquisa, opinaram sobre o processo de discussão que culminou na primeira proposta de currículo para a EJA do município.

Ao nos debruçarmos sobre os questionários observamos que os professores avaliaram de forma positiva a experiência de debater sobre o que seria ensinado por eles e como se dariam os processos de aprendizagem. Para além dos conteúdos, os profissionais também puderam fazer uma reflexão sobre a participação nos debates curriculares e as possibilidades de intervenção considerando a liberdade de expressão e de opinião na construção do documento. Mas não somente os questionários nos trouxeram as impressões destes sujeitos, mas as conversas durante as aplicações do instrumento, as lembranças sobre os encontros pedagógicos e as falas de quem nos apresentaram importantes informações sobre a relevância de construir coletivamente suas próprias diretrizes.

Nenhum dos participantes realizou críticas ao processo de discussão curricular e, para alguns, a experiência foi à primeira deste tipo, uma vez que a conjuntura política de Duas Barras se organiza de forma a privar constantemente esses profissionais dos espaços de decisão, restringindo os assuntos de maior relevância a esfera da SME. O silêncio que foi se instalando por anos de exclusão, práticas de indicações e privilégios pode ser rompido nos momentos de diálogo em 2013 e mesmo durante a aplicação dos questionários.

Para aprofundarmos a investigação sobre a relação dos professores e diretores com os processos democráticos realizamos questionamentos sobre as regras para escolha de direção, que ocorriam sob a forma de indicação, e o posicionamento desses profissionais foi que seria fundamental a instauração de um processo de eleições para a direção das unidades escolares, o que demonstra um desejo de participação nas decisões e mesmo à possibilidade de concorrer ao processo eleitoral mediante a inscrição de chapas.

Apesar dos profissionais serem a favor das eleições para direção, apresentaram certo desconhecimento e descrença quanto às atividades do Conselho Municipal de Educação que é um espaço fundamental, onde são tomadas importantes decisões sobre a educação no município. Ainda que os motivos não tenham ficado claros durante a pesquisa, observamos que a composição do CME de Duas Barras desfavorece as representações da sociedade civil organizada, que possui minoria de membros e metade do tempo de mandato se comparado às categorias ligadas a educação.

Quanto à continuidade do debate curricular, mais uma vez os professores e diretores se posicionaram ao lado dos processos democráticos, pois além de serem unânimes quanto à

continuidade das discussões, esses defenderam a participação dos profissionais de educação no processo e alguns mencionaram a inclusão dos estudantes. Observando o discurso dos profissionais nos apoiamos na técnica de Análise de Conteúdo para afirmar analisar e que a maioria dos participantes da pesquisa apoiam os processos de decisão coletivos.

Considerando a forma como os professores e diretores se colocaram a favor de um debate mais amplo do currículo, observamos uma oportunidade para colaborar com esta continuidade a partir da elaboração do produto (Caderno de Orientações e blog) que tem como objetivo propor uma metodologia para revisão curricular da EJA com ampla participação dos profissionais de educação, estudantes e SME, com possibilidade de ampliação para a comunidade. O produto tem como finalidade não somente propor uma forma para o debate, mas também contribuir com a formação e o registro do mesmo.

A formação proposta no Blog “Diálogo, Currículo e EJA em Duas Barras” se apresenta no sentido de orientar o debate curricular na direção de perspectivas críticas e transformadoras, para que as discussões se ampliem e o documento possa superar a centralidade nos conteúdos, o que nos leva às múltiplas noções de currículo que estes profissionais construíram durante suas trajetórias profissionais e formativas.

Ao ponderarmos sobre as definições de currículo apresentadas atualmente pelos professores e diretores que participaram da pesquisa encontramos vestígios de uma influência tyleriana que, apesar de não ser o mesmo que foi proposto por Tyler, nos amparamos em Lopes e Macedo (2011) para afirmar que se trata de uma releitura a partir das localidades com suas próprias especificidades. Esse movimento pode ser explicado, uma vez que no Brasil, muitos arranjos curriculares foram organizados a partir de uma leitura das obras de Tyler e por isso vem se adequando, sem muitas contestações, as propostas que trabalham com a noção de competências, que estão presentes em documentos do próprio MEC.

No caminho percorrido entre as influências dos organismos internacionais, passando pelas políticas do governo federal até o município de Duas Barras e suas especificidades, existem muitas disputas neste percurso, por isso as políticas públicas são aplicadas de formas diferenciadas. Observando esta diversidade apoiada nas disputas por hegemonia, podemos concluir que o protagonismo dos profissionais de educação será de fundamental importância na tentativa de se fazer prevalecer o processo democrático desejado e defendido pelos participantes da pesquisa.

A construção de uma Educação de Jovens e Adultos libertadora que se aproxime das necessidades da classe trabalhadora bivarrensense depende da participação dos profissionais envolvidos e a mobilização no sentido da organização de um debate curricular com a devida

profundidade, apesar dos possíveis entraves que possam ocorrer por parte das estruturas de poder vigentes. Uma revisão que seja pensada pela base possui grandes potencialidades, principalmente de contar com a participação ampla de outros sujeitos para além dos professores, diretores e SME.

O convite formal a instituições como o Conselho Municipal de Educação poderá potencializar as decisões quanto às transformações mais profundas na estrutura da modalidade que sejam mais adequadas a nova proposta curricular. O sindicato, por exemplo, pode colaborar com a aproximação do currículo com o mundo do trabalho, as associações de moradores poderão expor suas demandas locais e os estudantes estarão presentes em muitos momentos, em maior ou menor escala de participação.

Caso o debate curricular da EJA de Duas Barras seja organizado de forma a estabelecer um processo democrático e que privilegie o diálogo, podemos considerar o início de um processo de construção de autonomia dos sujeitos e coletividade das ações e decisões, fomentando cada vez mais experiências concretas de aprendizado em ambientes onde as vozes podem ser pronunciadas, ouvidas e respeitadas. Somente com o constante exercício da participação coletiva entre “iguais” será possível à construção de uma educação para além do capital.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR 2014**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu. Edição bilíngue: português/inglês. Curitiba: Ibpex, 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

ANDRADE, J. de; PAIVA-GUTIERREZ, L.; OLIVEIRA, L. F. (Orgs). **O Estado Brasileiro e a Educação Básica**: os difíceis caminhos da universalização. Rio de Janeiro: Editora AMC Guedes, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Z. P. L. **Coleção Educadores**. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BORDENAVE, J.E.D. **Coleção Primeiros Passos: O que é participação?** São Paulo, 6ª edição. Editora Brasiliense, 1983

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB nº: 11/2000. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em 28 mar. 2016.

_____. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

_____. **Lei nº 10.172**. Plano Nacional de Educação 2001-2011. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 28 jan. 2016

_____. **PROEJA**. Documento Base. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf. Acesso em 28 jan. 2016

_____. **Relatório do planejamento estratégico do PROEJA**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/planejamentoproveja2007.pdf>. Acesso em 28 jan. 2016

BRASIL. **Plano de Ações Articuladas**. Setembro de 2011. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=369>. Acesso em 28 jan. 2016

_____. **Página do MEC na internet**. Última consulta em 16 jan. 2016. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=369>. Acesso em 25 set. 2016

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Caderno de Orientações PNE 2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf>. Acesso em 26 nov.2015

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 15 mar. 2016

_____. **Pátria Educadora**. Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) 2015. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf>>. Acesso em 25 nov. 2015

_____. **Lei municipal nº 1.183 de 18 de junho de 2015: Plano Municipal de Educação de Duas Barras (2015 – 2025)**. Disponível em: <[http://www.duasbarras.com/rj/index.php?option=com_content&view=article&id=564: Lei municipal1.183&catid=98:leislacao-base&Itemid=188](http://www.duasbarras.com/rj/index.php?option=com_content&view=article&id=564:Lei%20municipal1.183&catid=98:leislacao-base&Itemid=188)> . Acesso em 25 nov. 2015

_____. **Lei Orgânica Municipal de Duas Barras**. <http://www.duasbarras.com/rj/index.php?option=com_content&view=article&id=564:lei-organica-municipal&catid=98:leislacao-base&Itemid=185>. Acesso em 25 nov. 2015

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**. 11ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, P. **Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici**. *Análise Social*, volume XXXVII (164), 2002, 949 – 979.

CHAUÍ, M. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Autêntica, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade - Transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas** In FAZENDA, I. C. A. (org.). *O Que é interdisciplinaridade?* Editora Cortez São Paulo 2008.

FERNANDES, A. P. **Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno a escola.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

FERNÁNDEZ E. M. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

_____. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo.** Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora. 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010b.

GONÇALVES, H. M. **Subjetividade e representações sociais: estado da arte da produção nacional 2000-2010.** (Estágio Pós-Doutoral). Superintendência de Educação e Pesquisa Fundação Carlos Chagas, 2011.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, C. **Educação pública, lógica privada: Parcerias com instituições privadas pautam projetos da escola pública e criam nichos de mercado para empresas.** EPSJV/Fiocruz. Reportagem publicada na Revista Poli N° 27, de março/abril de 2013. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-publica-logica-privada>>

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Resumo Técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em 27 out. 2016

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLAIN, N. **A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2008.

LIMA, J. C. F. & NEVES, L.M.W. Orgs. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz/EPSJV 2006.

LEMOS S. F. C. COSTA, S. G. e LIMA R. C. P. **Representações Sociais: Aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos**. *In*: Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, 43-61.

LOPES, A. C. e MACEDO E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACIEL, S. C.; MELO, J. F. **O uso da entrevista e da análise de conteúdo em pesquisas qualitativas**. *In*: COUTINHO, M. da P. de L. e SARAIVA, E.R. de A.(Orgs). Métodos de pesquisa em psicologia social: perspectivas qualitativas e quantitativas. . João Pessoa: Universitária, 2011.

MADEIRA, M. C. **Os processos de objetivação e de ancoragem no estudo das representações sociais de escola**. São Paulo. Editora Casa do Psicólogo, 2005.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

_____. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, A.F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**. 2ª Edição. Petrópolis RJ. Editora Vozes, 2003.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo. Editora Boitempo, 2003.

RAMOS, M. N. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais.** *In:* Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05 out. 2016

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 2ª Edição. Editora Cortez. São Paulo, 2002.

_____. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>. Acesso em 05 out. 2016

RANGEL, M. **A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte.** *In:* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, volume. 79, número 193, p. 72-85, set./dez. 1998

RUMMERT, S.M., ALGEBAIL, E. & VENTURA, J. **Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado.** *In:* Revista Brasileira de Educação, Volume 18, número 54, julho – setembro 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/11.pdf>>. Acesso em 15 set. 2016

_____. **Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capitalismo imperialismo.** *In:* Anais da 34ª Reunião Anual da ANPEd. GT 9. Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/educacao-formacao-humano-cenario-integracao.pdf>>

SAVIANI, D. **O choque teórico da Politécnica.** Trab. educ. saúde [online]. 2003, vol.1, n.1, pp.131-152. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>>. Acesso em 25 ago. 2016

SILVA, J. L. **Políticas públicas educacionais: um estudo sobre o PEJA no município do Rio de Janeiro.** *In:* Temimínos Revista Científica. vol. 01 nº 01 ano 2012. Disponível em: <<http://mail.cneerj.com.br/ojs/index.php/temiminos/article/view/2>>. Acesso em 18 jan. 2016

SANTOS, M. F. S. e ALMEIDA, L. M. **Diálogos com a Teoria da Representação Social.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005

SOUZA JÚNIOR, M. B. M., MELO, M. S. T. e SANTIAGO, M. E. **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar.** *In:* Revista Movimento Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010.

VENTURA, J. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora?** – Concepções em Disputa na Contemporaneidade Brasileira. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/ventura.pdf>. Acesso em 15 set. 2016

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, I. B. **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, A. F. e TADEU, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VITTORIA, P. **Narrando Paulo Freire: por uma pedagogia do diálogo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

APÊNDICE A – Questionário para professores (as) que atuaram entre 2013 e 2015 na EJA de Duas Barras

Este instrumento faz parte dos processos de coleta de dados da pesquisa de Mestrado Profissional que tem como título provisório **CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE DUAS BARRAS: UMA ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES**, desenvolvida pelo pesquisador Wesley Damasio Siqueira, e-mail wdshistoria@hotmail.com e objetiva, através das falas dos sujeitos – professores(as) e diretores(as) - conhecer o conceito currículo presentes em cada grupo e quais as impressões construídas sobre o debate curricular da EJA de 2013 e seus possíveis desdobramentos para a modalidade no município de Duas Barras.

DADOS PESSOAIS	
1) Nome:	2) Sexo:
3) Cor: Branco () – Indígena () – Pardo () – Negro () – Amarelo () – NR ()	
4) Data de nascimento: / /	5) E-mail:
6) Estado Civil:	7) Cidade onde mora:
8) Nº de filhos:	9) Religião:
DADOS PROFISSIONAIS / FORMAÇÃO	
10) Liste as principais instituições e cursos responsáveis por sua formação de nível superior e/ou técnica, no campo da educação: _____ _____	
11) Está participando alguma formação continuada no momento? Qual / Quais?	
12) Há quanto tempo atua como professor(a) na Educação de Jovens e Adultos?	
13) Há quanto tempo atua como professor(a) na Educação de Jovens e Adultos em Duas Barras? _____	
14) Fez alguma formação específica no campo da EJA? Sim () Não ()	
15) Em caso positivo, qual(is)?	
16) Qual seu atual vínculo com o Município de Duas Barras? Contratado(a) () - Concursado(a) () - Outro () - Qual? _____	
17) Possui outro vínculo empregatício, além da Prefeitura de Duas Barras? Qual ? _____	
18) Já assumiu alguma função extraclasse ? Qual/Quais? _____	

<p>19) Possui filiação sindical? () Sim () Não Qual/quais? _____</p>
<p>EDUCAÇÃO DE DUAS BARRAS (2013 – 2015)</p>
<p>20) Em que escola(s) atuou com EJA no município de Duas Barras?</p> <p>_____</p>
<p>21) Considerando múltiplos fatores como estrutura predial, recursos didáticos, limpeza, alimentação dentre outros, como você avalia a(s) escola(s) municipais em relação ao atendimento da Educação de Jovens e Adultos?</p> <p>Ótima () Boa () Regular () Ruim () Péssima () Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>22) Como você avalia o seu trabalho com a Educação de Jovens e Adultos de Duas Barras, na(s) escola(s) municipais que atuou entre 2013 e 2015?</p> <p>Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo () Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>23) Como você avalia a gestão da(s) escola(s) municipais em relação à Educação de Jovens e Adultos, entre 2013 e 2015?</p> <p>Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo () Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>24) Como você avalia a atuação da Secretaria Municipal de Educação, em relação à Educação de Jovens e Adultos, na(s) escola(s) que trabalhou entre 2013 e 2015?</p> <p>Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo () Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>Somente sobre o debate curricular da EJA</p>
<p>25) O que é Currículo para você?</p> <p>_____</p>
<p>26) Você participou do debate curricular da EJA de Duas Barras? Sim () Não ()</p> <p>Em caso positivo, por quanto tempo? _____</p>
<p>27) Você conhece a proposta curricular para a EJA elaborada em 2001 pelo Ministério da Educação (MEC)?</p> <p>Sim () Não ()</p>
<p>28) Caso tenha respondido “sim” na pergunta 25: Os debates que construíram o currículo da EJA de Duas Barras ocorreram durante as reuniões pedagógicas organizadas pela coordenação da modalidade. Avalie os debates a partir dos tópicos abaixo:</p> <p>a) Tempo para o diálogo: Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo ()</p> <p>b) Material de apoio: Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo ()</p>

<p>c) Sua participação nos debates: Ótimo (<input type="checkbox"/>) Bom (<input type="checkbox"/>) Regular (<input type="checkbox"/>) Ruim (<input type="checkbox"/>) Péssimo (<input type="checkbox"/>)</p> <p>d) Participação dos demais professores: Ótimo (<input type="checkbox"/>) Bom (<input type="checkbox"/>) Regular (<input type="checkbox"/>) Ruim (<input type="checkbox"/>) Péssimo (<input type="checkbox"/>)</p> <p>e) Participação da direção: Ótimo (<input type="checkbox"/>) Bom (<input type="checkbox"/>) Regular (<input type="checkbox"/>) Ruim (<input type="checkbox"/>) Péssimo (<input type="checkbox"/>)</p> <p>f) Direito de fala nas reuniões: Ótimo (<input type="checkbox"/>) Bom (<input type="checkbox"/>) Regular (<input type="checkbox"/>) Ruim (<input type="checkbox"/>) Péssimo (<input type="checkbox"/>)</p> <p>g) Conteúdo do documento: Ótimo (<input type="checkbox"/>) Bom (<input type="checkbox"/>) Regular (<input type="checkbox"/>) Ruim (<input type="checkbox"/>) Péssimo (<input type="checkbox"/>)</p> <p>h) Acesso posterior ao documento: Ótimo (<input type="checkbox"/>) Bom (<input type="checkbox"/>) Regular (<input type="checkbox"/>) Ruim (<input type="checkbox"/>) Péssimo (<input type="checkbox"/>)</p>
<p>29) Você utilizou o documento de currículo elaborado em 2013 para organizar seu trabalho ?</p> <p>Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Justifique: _____</p>
<p>30) Você possui alguma versão completa do documento de currículo elaborado em 2013?</p> <p>Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)</p>
<p>31) O documento de currículo precisa ser revisado? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)</p>
<p>32) Caso tenha respondido “sim” na pergunta 31, descreva como deveria ser organizada esta revisão do currículo da EJA de Duas Barras?</p> <p>_____</p>
<p>Sobre as estruturas de poder e a educação municipal</p>
<p>33) Em Duas Barras não existem eleições para direção das unidades escolares atualmente. Como você avalia esta prática?</p> <p>Ótima (<input type="checkbox"/>) Boa (<input type="checkbox"/>) Regular (<input type="checkbox"/>) Ruim (<input type="checkbox"/>) Péssima (<input type="checkbox"/>) Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>34) Você sabe de quem é a responsabilidade pela escolha dos diretores das escolas municipais de Duas Barras? Em caso afirmativo, de quem é? _____</p> <p>_____</p>
<p>35) Existe um Conselho Municipal de Educação em Duas Barras? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) (<input type="checkbox"/>) Não sei</p>
<p>36) Caso você tenha respondido “sim” na questão 35, descreva brevemente as atribuições do Conselho Municipal de Educação:</p> <p>_____</p>
<p>37) Como você avalia a atuação do Conselho Municipal de Educação?</p> <p>Ótima (<input type="checkbox"/>) Boa (<input type="checkbox"/>) Regular (<input type="checkbox"/>) Ruim (<input type="checkbox"/>) Péssima (<input type="checkbox"/>) Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>38) Como você avalia as ações da Prefeitura Municipal de Duas Barras em relação à educação?</p>

<p>Ótimo (<input type="checkbox"/>) Bom (<input type="checkbox"/>) Regular (<input type="checkbox"/>) Ruim (<input type="checkbox"/>) Péssimo (<input type="checkbox"/>) Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>39) Neste ano (2016) ocorrerão eleições municipais em todo país. Como você avalia a influência deste processo sobre educação municipal?</p> <p>Ótimo (<input type="checkbox"/>) Bom (<input type="checkbox"/>) Regular (<input type="checkbox"/>) Ruim (<input type="checkbox"/>) Péssimo (<input type="checkbox"/>) Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>40) As mudanças ocorridas na Secretaria de Educação entre 2010 e 2016, afetaram o seu trabalho? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Justifique: _____</p> <p>_____</p>

Solicito que esta parte seja preenchida pelo(a) professor(a).

Professor(a) (nome ou pseudônimo): _____

E-mail, caso deseje informar: _____

Data da Entrevista: ____/____/____

Pesquisador: Wesley Damasio Siqueira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andrea da Paixão Fernandes

APENDICE B – Questionário para diretores(as) que atuaram entre 2013 e 2015

Este instrumento faz parte dos processos de coleta de dados da pesquisa de mestrado profissional que tem como título provisório **CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE DUAS BARRAS: UMA ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES**, desenvolvida pelo pesquisador Wesley Damasio Siqueira, e-mail wdshistoria@hotmail.com e objetiva, através das falas dos sujeitos – professores(as) e diretores(as)- conhecer o conceito de currículo presentes em cada grupo e quais as impressões construídas sobre o debate curricular da EJA de 2013 e seus possíveis desdobramentos para a modalidade no município de Duas Barras.

INSTRUMENTO DE PESQUISA DIRECIONADO À DIREÇÃO DA ESCOLA

DADOS PESSOAIS	
1) Nome:	2) Sexo:
3) Cor: Branco () – Indígena () – Pardo () – Negro () – Amarelo () – NR ()	
4) Data de nascimento: / /	5) E-mail:
6) Estado Civil:	7) Cidade onde mora:
8) Nº de filhos:	9) Religião:
DADOS PROFISSIONAIS / FORMAÇÃO	
10) Liste as principais instituições e cursos responsáveis por sua formação de nível superior e/ou técnica, no campo da educação: _____ _____	
11) Está fazendo alguma formação no momento? Qual / Quais?	
12) Você já atuou ou atua como professor(a) na EJA? Sim () Não ()	
13) Você já atuou ou atua, como professor(a) da EJA em Duas Barras? Sim () Não ()	
14) Fez alguma formação específica no campo da EJA? Sim () Não ()	
15) Caso sim, qual(is)?	
16) Qual seu atual vínculo com o Município de Duas Barras? Contratado(a) () - Concursado(a) () - Outro () - Qual? _____	
17) Possui outro vínculo empregatício, além da Prefeitura de Duas Barras? Em caso positivo, qual ? _____	
18) Como ocorreu o convite para assumir a direção da escola? _____	
19) Durante os anos de 2013-2015, em que escola(as) atuou na direção? _____	

<p>20) Por quanto tempo atuou no cargo de direção em Duas Barras?</p> <p>_____</p>
<p>21) Possui filiação sindical? () Sim () Não Qual(is)? _____</p>
<p>EDUCAÇÃO DE DUAS BARRAS (2013 – 2015)</p>
<p>22) Como você avalia a EJA nas escolas em que atuou?</p> <p>Ótima () Boa () Regular () Ruim () Péssima () Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>23) Considerando múltiplos fatores como estrutura predial, recursos didáticos, limpeza, alimentação dentre outros, como você avalia a(s) escola(s) municipal(is) em relação ao atendimento da Educação de Jovens e Adultos?</p> <p>Ótima () Boa () Regular () Ruim () Péssima () Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>24) Como você avalia a atuação da Secretaria Municipal de Educação, em relação a Educação de Jovens e Adultos, na(s) escola(s) que trabalhou entre 2013 e 2015?</p> <p>Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo () Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>25) Como você avalia a atuação dos(as) professores(as) na Educação de Jovens e Adultos, na(s) escola(s) em que atuou na direção?</p> <p>Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo () Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>Somente sobre o debate curricular da EJA</p>
<p>26) Você participou do debate curricular da EJA de Duas Barras? Sim () Não ()</p> <p>Em caso afirmativo, por quanto tempo? _____</p>
<p>27) O que é Currículo para você?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>28) Você conhece a proposta curricular para a EJA elaborada em 2001 pelo Ministério da Educação (MEC)?</p> <p>Sim () Não ()</p>
<p>29) Caso tenha respondido “sim” na pergunta 26: Os debates que construíram o currículo da EJA de Duas Barras ocorreram durante as reuniões pedagógicas organizadas pela coordenação da modalidade. Avalie os debates a partir dos tópicos abaixo:</p> <p>a) Tempo para o diálogo: Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo ()</p> <p>b) Material de apoio: Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo ()</p> <p>c) Sua participação nos debates: Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo ()</p>

<p>d) Participação dos demais professores: Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo ()</p> <p>e) Direito de fala nas reuniões: Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo ()</p> <p>f) Conteúdo do documento: Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo ()</p> <p>g) Acesso posterior ao documento: Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo ()</p>
<p>30) Você utilizou o documento de currículo elaborado em 2013 para organizar seu trabalho com a EJA?:</p> <p>Sim () Não () Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>31) O documento de currículo precisa ser revisado? Sim () Não ()</p>
<p>32) Caso você tenha respondido “sim” na pergunta 31, descreva como deveria ser organizada esta revisão do currículo da EJA de Duas Barras?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Sobre as estruturas de poder e a educação municipal</p>
<p>33) Em Duas Barras não existem eleições para direção das unidades escolares atualmente. Como você avalia esta prática?</p> <p>Ótima () Boa () Regular () Ruim () Péssima () Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>34) Existe um Conselho Municipal de Educação em Duas Barras? Sim () Não () () Não sei</p>
<p>35) Caso você tenha respondido “sim” na questão 34, descreva brevemente as atribuições do Conselho Municipal de Educação:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>36) Como você tenha respondido “sim” nas duas perguntas anteriores, avalie a atuação do Conselho Municipal de Educação.</p> <p>Ótima () Boa () Regular () Ruim () Péssima () Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>37) Como você avalia as ações da Prefeitura Municipal de Duas Barras em relação a educação?</p> <p>Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo () Justifique: _____</p> <p>_____</p>
<p>38) Neste ano (2016) ocorrerão eleições municipais em todo país. Como você avalia a influência desse processo sobre educação municipal?</p> <p>Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo () Justifique: _____</p> <p>_____</p>

<p>39) As mudanças no governo municipal podem afetar o seu trabalho na direção?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>40) As mudanças ocorridas na Secretaria de Educação entre 2010 e 2016, afetaram o seu trabalho? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Justifique: _____</p> <p>_____</p>

Esta parte deve ser preenchida pelo(a) diretor(a).

Diretor(a) (nome ou pseudônimo): _____

E-mail, caso deseje informar: _____

Data da Entrevista: ____/____/____

Pesquisador: Wesley Damasio Siqueira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andrea da Paixão Fernandes