



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CLARICE GOMES COSTA

**DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E OS
DESAFIOS DE TECER COLETIVAMENTE UMA PRÁTICA FREIREANA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

FORTALEZA-CE

2018

CLARICE GOMES COSTA

DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E OS DESAFIOS DE
TECER COLETIVAMENTE UMA PRÁTICA FREIREANA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial ao título de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação Popular, Movimentos Sociais e Escola.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.

FORTALEZA-CE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C871d Costa, Clarice Gomes.

Diretrizes curriculares do município de Fortaleza e os desafios de tecer coletivamente uma prática freireana na educação de jovens e adultos / Clarice Gomes Costa. – 2018.
126 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Currículo. 3. Prática Pedagógica. 4. Pedagogia Freireana. I. Título.

CDD 370

CLARICE GOMES COSTA

DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E OS DESAFIOS DE
TECER COLETIVAMENTE UMA PRÁTICA FREIREANA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial ao título de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação Popular, Movimentos Sociais e Escola.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria José Albuquerque da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Elisângela André da Silva Costa
Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

RESUMO

O presente estudo investigou a diretriz curricular da rede pública municipal de ensino (FORTALEZA, 2011) destinada à Educação de jovens e Adultos (EJA), assumindo como pressuposto os fundamentos da Educação Popular em Paulo Freire. Esta proposta de ensino nega a educação bancária, tentando construir um processo de ensino e de aprendizagem dialógico e problematizador, capaz de colaborar para a formação do educando de maneira crítica, criativa, preparando-o para aprender a resolver os problemas individuais e coletivos em uma dada sociedade. Fundamentou-se em teóricos como Giroux (1983, 1986), Freire (1989, 1986, 1992, 1996, 2005), Brandão (2008) e Arroyo (1999). Teve como questão central a relação entre a construção da diretriz curricular da EJA, de base freireana, e os desafios da prática pedagógica docente em sala de aula. O objetivo geral da pesquisa foi analisar o processo de tessitura da diretriz curricular da EJA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à luz do pensamento de Freire, buscando um diálogo entre escola e os professores sobre como uma prática pedagógica pode ser significativa para os educandos. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva e explicativa, caracterizada como estudo de caso, no âmbito da Prefeitura Municipal de Fortaleza, tendo como sujeitos quatro coordenadores, respectivamente, vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME), à Secretaria Executiva Regional V (SER V) e à Universidade Federal do Ceará (UFC), em virtude da participação no processo de elaboração da proposta em foco, e três professores de turmas de Primeiro Segmento EJA II e III que participaram do processo de elaboração e que ainda estavam atuando na EJA por ocasião da coleta das informações. Como instrumento de coleta, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula. Foram analisados documentos relacionados ao currículo de 1996 e de 2011, com o intuito de conhecer o processo histórico desta elaboração, bem como artigos de jornais relacionados à proposta curricular aprovada em 2011. Os dados foram agrupados em temáticas a partir da fala dos sujeitos, resultando em categorias, e analisados com base no materialismo histórico dialético. Ao confrontar as falas e a observação da prática pedagógica, os resultados apontaram, dentre outras coisas, que o discurso e as ideias de Paulo Freire estão na mente dos professores, mas, na prática, a sua concretude ainda permanece em construção, isto porque, se a escola não abraçar tais pressupostos, configura-se somente uma carta de intenções.

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

ABSTRACT

This paper investigates the curricular guideline in municipal public school system (FORTALEZA, 2011) aimed at the Education of young people and Adults (EJA) taking as assumptions the foundations of popular education in Paulo Freire. This teaching proposal denies banking education, trying to construct a process of teaching and learning dialogic and problematizing, able to collaborate in the formation of the student in a critical, creative way, preparing him to learn to solve individual and collective problems in a given society. It is based on theorists such as Giroux (1983, 1986), Freire (1989, 1986, 1992, 1996, 2005), Brandão (2008) and Arroyo (1999). Its central question is the relationship between the construction of the curriculum guideline of the EJA, based on Freirean, and the challenges of teaching pedagogical practice in the classroom. The general objective of the research is to analyze the curricular process of the EJA curriculum guideline in the initial years of elementary school in the light of Freire's thinking, seeking a dialogue between the school and the teachers about how a pedagogical practice can be meaningful for the students. It is a qualitative descriptive and explanatory research, characterized as a case study, within the scope of the Municipality of Fortaleza. It has having as subjects four coordinators, respectively linked to Municipal Secretariat of Education (SME); to Secretariat Regional V (SER V) and the Federal University of Ceará (UFC), due to the participation in the elaboration of the proposal in focus; and three teachers from classes of First Segment EJA II and III, that took part in the elaboration process, and who still work in the EJA when the information is collected. As a collection tool, we used semi-structured interviews and classroom observations. We analyzed documents related to the curriculum of 1996 and 2011, in order to know the historical process of this elaboration, as well as newspaper articles related to the curricular proposal approved in 2011. The data were grouped into themes based on the subjects' speech, resulting in categories, and analyzed on dialectical historical materialism. The results show that Paulo Freire's discourse and ideas are in the teachers' minds, but in practice their concreteness is still under construction, because if the school does not embrace such assumptions, only a letter of intent appears.

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

RÉSUMÉ

L'étude enquête la ligne directrice du programme scolaire du réseau d'éducation publique municipale (FORTALEZA, 2011) destinée à l'Éducation de jeunes et adultes (EJA) reprenant les fondements de l'éducation populaire basée sur Paulo Freire. Dans cette proposition d'enseignement qui refuse l'éducation bancaire, nous cherchons à construire un processus d'enseignement et d'apprentissage dialogique et interrogatif, capable de contribuer à l'éducation de l'étudiant de façon critique, créative, le préparant à résoudre des problèmes individuels et collectifs dans une société donnée. S'appuyant sur des théoriciens tels que Giroux (1983, 1986), Freire (1989, 1986, 1992, 1996, 2005), Brandão (2008) et Arroyo (1999). Nous avons fixé comme question centrale de la recherche: quelle est la relation entre le processus de construction de la ligne directrice du programme scolaire de l'EJA, basé sur Freire, à Fortaleza, avec les défis de la pratique pédagogique en salle de classe? L'objectif général de la recherche : c'est d'analyser le processus de composition de la ligne directrice du programme scolaire de l'EJA, dans les premières années de l'enseignement primaire, à Fortaleza, à la lumière de la pensée de Freire et les défis de la pratique pédagogique de l'enseignant, cherchant des manières de rendre possible à l'école, au programme scolaire et aux enseignants discuter de la manière dont une pratique pédagogique peut avoir un sens pour les apprenants. À cette fin, il s'agit d'une recherche d'approche qualitative, de type descriptive et explicative, caractérisée comme une étude de cas au sein de la municipalité de Fortaleza, ayant comme sujet quatre coordinateurs, respectivement, liés au Secrétariat Municipal d'Éducation (SME), le Secrétariat Régional V (SER V) et l'Université Fédérale de l'État du Ceará (UFC), en raison de la participation au processus d'élaboration de la proposition en discussion et trois enseignants de classes scolaires du Premier Segment EJA II et III qui ont participé au processus d'élaboration et travaillent encore dans l'EJA à l'occasion de la collecte des informations. Comme outil de collecte nous avons utilisé des entretiens semi-structurés et des observations en salle de classe. Nous avons analysé des documents relatifs aux programmes scolaire de 1995 et 2011 afin de connaître le processus historique de cette préparation, ainsi que des articles de journaux liés à la proposition du programme scolaire approuvée en 2011. Les données ont été regroupées en thèmes à partir du discours des sujets, résultant en catégories et analysées sur la base du matérialisme historique dialectique. En confrontant les discours et l'observation des pratiques pédagogiques, les résultats montrent notamment que le discours et les idées de Paulo Freire sont dans l'esprit des enseignants, mais dans la pratique de sa concrétude est loin de se produire, cela parce que

l'école en tant qu'unité doit adopter telles hypothèses, sinon elle ne devient qu'une lettre d'intention.

Mots-clés: Éducation de jeunes et adultes, Programme scolaire, Pratique pédagogique et Pédagogie de Paulo Freire.

A maior riqueza do homem é a sua
incompletude

Nesse ponto sou abastado

Palavras que me aceitam como sou

Eu não aceito

Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas,

Que puxa válvulas, que olha o relógio,

Que compra pão às 6 da tarde

Que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva
etc. etc.

Perdoai

Mas eu preciso ser outros.

Eu penso renovar o homem

Usando borboletas.

(Manoel de Barros)

Aos meus pais, Francisco e Francisca (*in memoriam*), pelo exemplo de força, coragem e determinação na educação dos filhos, pois, mesmo sem escolaridade, reconheciam a importância da escola para a vida, possibilitando-me o direito de aprender e pensar criticamente.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da realização desse trabalho, muitos compartilharam dessa produção, seja com a amizade, palavras de afeto, encorajamento e contribuições ao texto escrito, de maneira que não poderia deixar de fazer referência a essas pessoas. Todavia, agradeço primeiramente ao meu anjo guardião, que sempre esteve comigo, nos momentos de dificuldades e nas esperanças construídas, pois me possibilitou sonhar sonhos possíveis, na certeza de que conseguiria chegar onde almejei: um maior amadurecimento teórico-prático, mas com postura ética, política e respeito ao ser humano.

Aos meus irmãos e sobrinhos, que me têm com respeito, admiração e me convidam cotidianamente ao exercício do amor, da solidariedade, da paciência e, em especial, à Luana e Elaine, filhas do coração.

À minha amiga Rosely, irmã de coração, desde a época da adolescência, pelo carinho sempre disponível, alegrias e desabafos vivenciados e por tantos encontros desmarcados em virtude desta produção.

À amiga Ângela, pelo carinho, amizade, acolhimento e disponibilidade sempre que se fez necessário para a leitura desse texto, contribuindo de modo significativo.

À Fátima Lacerda, como ela mesma costuma dizer, pela irmandade construída desde quando a conheci no Distrito de Educação/SER III. Sua amizade é sinônimo de que vale a pena acreditar no ser humano!

À Rosa, Luzia, Vitória, Marcilene e Glades, amigas que estiveram na torcida desde a época da seleção de doutorado, as quais guardo na mente e no coração.

Aos colegas do Fórum EJA Ceará e, em especial, à Dorinha, Jeane, Eliábia, Raquel, Rita e Rejane, pelo apoio e carinho.

À professora Eliane Dayse, pelo trabalho de orientação com base no diálogo, respeito, sensibilidade e pelas contribuições teórico-metodológicas demandadas a essa produção.

À professora Maria José, pela atenção, afeto, disponibilidade e colaborações valiosas ao texto escrito.

À professora Sandra Gadelha, por ter aceitado participar gentilmente desse momento, sempre com carinho, alegria e valorização do tema pesquisado.

À professora Elisângela, pela disponibilidade, pelas significativas contribuições ao objeto de estudo e por ter aceitado, de modo amável, participar da minha banca.

À professora Ângela Linhares, pela forma dialógica como recebeu o trabalho, além de demonstrar muito respeito à obra escrita.

À Prefeitura Municipal de Maracanaú, que concedeu liberação de 100 horas, a fim de que pudesse cursar o doutorado.

À Prefeitura de Fortaleza, que permitiu realizar a pesquisa de campo em duas escolas de EJA da rede municipal.

Aos sujeitos da pesquisa, que voluntariamente aceitaram ser entrevistados.

Aos educadores e educandos da EJA, que me motivam no dia a dia a lutar pelo direito à educação pública, gratuita e de qualidade social.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABdc	Associação Brasileira de Currículo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
C.A	Centro Acadêmico
CEF	Câmara do Ensino Fundamental
CME	Conselho Municipal de Educação de Fortaleza
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEJA	Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEJAHM	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, História e Memória
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEB	Programa de Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
REPFOR	Reestruturação da Educação Pública Municipal de Fortaleza
SER	Secretaria Executiva Regional
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDAS	Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
TEAR	Teia de Acompanhamento e Referência Pedagógica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: SOBRE O PENSADO E O VIVIDO	31
3	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS APROXIMAÇÕES COM AS TEORIAS DO CURRÍCULO: EM BUSCA DO OLHAR FREIREANO	47
3.1	Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: uma interface necessária	48
3.2	A Educação de Jovens e Adultos na atualidade: das conquistas no âmbito das CONFITEAS às demandas no cotidiano escolar	57
3.3	Sobre as teorias tradicionais de currículo	65
3.4	As teorias críticas de currículo: subsídios à pesquisa	67
3.5	As teorias pós-críticas de currículo: primeiras aproximações	73
3.6	O currículo na perspectiva freireana	78
4	VIVENCIANDO AS DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: CAMINHOS DO ENSINAR E APRENDER	83
4.1	O ponto de partida ou como tudo começou: da proposta azul às diretrizes curriculares	83
4.2	O olhar dos sujeitos participantes: entre o sonho e a realidade	91
4.3	Sobre a prática pedagógica dos professores participantes	102
4	CONCLUSÃO	114
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE A – PONTOS PARA A ENTREVISTA	124
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA	125
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	126

1 INTRODUÇÃO

“Somos a semente, ato, mente e voz. Não, não tenha medo, meu menino povo. Tudo principia na própria pessoa. Vai como a criança que não teme o tempo. Se fazer é tão prazer que é como fosse dor”.
(Redescobrir/Gonzaguinha)

Ao pensarmos investigar acerca da diretriz curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Município de Fortaleza, sentimos a necessidade de relacioná-lo com a nossa trajetória individual, profissional e militante nos movimentos sociais, que nasceu da busca da construção como sujeito crítico, ativo e consciente.

Em meio a essa realidade, deparamos-nos com lembranças pessoais e refletimos como nossa família é o retrato da desigualdade presente na sociedade capitalista: pais não escolarizados, que vivenciaram o trabalho infantil, adultos com emprego informal, oito filhos, dos quais dois morreram por falta de assistência médica e, ainda assim, a luta para garantir a escolaridade dos filhos, visto que, pelo entendimento deles, a escola seria capaz de modificar suas vidas, bastando, para tanto, o esforço e a dedicação. Entretanto, somente um entre nós ingressou na universidade, apenas dois terminaram o Ensino Médio e os demais foram forçados a pararem no caminho, aumentando o número de jovens e adultos excluídos da escola.

Nessa construção como pessoa, profissional e ser político atuante, compreendemos o quanto a realidade social foi injusta com a nossa família e o quanto as instituições de ensino reproduzem a sociedade de classe, sob a alegativa de que agem de maneira neutra, respeitando o mérito e o caráter técnico. Ao mesmo tempo, também aprendemos, na prática, a visão freireana de mundo, por entender que não somos seres simplesmente determinados, antes, sujeitos históricos e, por isso, capazes de modificar a história dos homens, de nossas vidas, visto que a mesma não é algo inexorável.

Essa consciência crítica se iniciou ainda como secundarista, quando fazíamos parte do grêmio da Escola Integral, uma escola particular do centro da cidade na qual estudávamos com “bolsa”¹. Em tal época, participamos de diversas greves, tanto das escolas particulares, públicas, como em apoio ao movimento sindical. Nesse período, participamos de

¹ O sistema educacional brasileiro criou um instrumento tributário, destinado ao financiamento do ensino público, conhecido como salário educação. A primeira iniciativa surgiu ainda na Constituição de 1937, mas se efetivou com a Lei nº 4.444/64, sendo cobrada daquelas firmas vinculadas à Previdência Social a partir de 1965. Entretanto, a lei somente beneficiava estudantes do ensino primário obrigatório de 8 anos. (RAMOS, 2003). No tocante ao Ensino Médio, naquele tempo chamado de 2º grau, era necessária a negociação com o dono da escola para adquirir abatimento, uma vez que não havia financiamento público, a chamada bolsa.

uma greve geral que, para nós, foi muito significativa: passamos a noite em uma igreja católica do município de Maracanaú esperando o dia amanhecer para podermos ir às portas de fábricas da localidade, mobilizar os trabalhadores para aderirem à greve.

Ora, nesse tempo não conhecíamos os ensinamentos de Paulo Freire e atuávamos como se estivéssemos “doando” consciência política às massas populares, visto que acreditávamos ter consciência crítica e que, portanto, deveríamos conscientizar os trabalhadores. Não sabíamos do pressuposto freireano que afirma: “[...] ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2010, p. 78).

Essas palavras serviriam naquele momento para nós como um bom conselho ou reflexão crítica, até porque nos sentíamos como seus educadores, a partir da visão que eles não seriam capazes de ler o mundo ao redor, como também, agir de forma crítica. Ainda que fosse uma adolescente das classes populares, nos comportávamos com a ideologia pequeno-burguesa de que o natural é o povo ser guiado, pois ele não teria condições de lutar pelas transformações sociais.

Posteriormente, passamos a cursar Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e nos engajamos no Centro Acadêmico (CA) de Pedagogia e, logo em seguida, no Diretório Central dos Estudantes (DCE). Também nesse período, filiamos-nos ao Partido dos Trabalhadores (PT), fazendo parte do grupo de juventude e da tendência interna do PT, chamada Democracia Socialista (DS). Contudo, depois que o PT mudou seu rumo de compreensão da luta, afastamo-nos, pois não concordávamos com a defesa de alianças com partidos de centro ou de direita, com o objetivo de ganhar eleições ou ampliar o número de representantes no parlamento. O partido que defendíamos, sobretudo, acreditava e lutava pela superação da sociedade de classes.

Ao fim da graduação, fomos aprovadas em concurso para professora da educação básica, assumindo função técnica no município de Maracanaú e, já sendo professora polivalente no município de Fortaleza, passamos depois a nos envolver nos movimentos reivindicatórios da categoria. Quantas greves e manifestações vivenciadas! Agora, com maior capacidade para intervir, questionar, discordar de um modelo de movimento sindical que ainda teima em ver a categoria de professores como a base que precisa ser guiada, conscientizada.

Atualmente, somos militantes do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará (FEJA/CE). O envolvimento com o FEJA/CE iniciou-se a partir da nossa entrada no primeiro mandato (2005-2008) do governo da prefeita Luizianne Lins, do Partido dos Trabalhadores, no ano de 2005, assumindo o cargo de chefia do ensino básico, quando uma

técnica do Distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional I (SER I)² nos apresentou a proposta do Fórum. Até então, nosso conhecimento se limitava aos movimentos com fins reivindicatórios de modelos mais tradicionais e, à época, não compreendíamos muito bem essa nova forma de organização política, na qual os sujeitos eram pessoas de diferentes segmentos da sociedade civil e com interesses diversos que deveriam trabalhar de maneira articulada e propositiva, visando um fim comum.

Essa concepção de Fórum como espaço plural nos inquietava porque não entendíamos que trabalhadores, empresários, Secretarias de Educação, instituições do Sistema S – como Serviço Social da Indústria (SESI) e, Serviço Social do Comércio (SESC) –, universidades, professores, alunos, movimentos sociais, enfim, representantes dos diversos segmentos sociais pudessem “sentar-se à mesa” em torno de uma pauta comum, visando à busca do consenso no tocante às políticas para a EJA. No fórum, atuávamos como militante e não simplesmente como representante do governo e tínhamos clareza de que surgiriam ocasiões em que nos posicionaríamos contra os interesses da gestão municipal, caso as propostas elaboradas pelo governo fossem de encontro às políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

E assim se fez quando, por exemplo, no final do primeiro mandato da Prefeita Luizianne Lins, no ano de 2008, fecharam escolas que possuíam a modalidade no período noturno e fomos voz ativa nas reuniões dos Chefes de Distrito³ na defesa da EJA. Além disso, ao retirarem, por um determinado período, as equipes pedagógicas das regionais que forneciam suporte às escolas que atendiam educandos da EJA, colaboramos com a escrita de um documento para ser entregue à Prefeita, ressaltando a relevância do trabalho das equipes no âmbito das regionais, a insatisfação com tal tomada de decisão e a defesa da EJA como direito. Contudo, esse documento acabou não sendo entregue, em virtude dos técnicos das regionais envolvidos terem desistido, por entenderem, de acordo com conversas informais, que não haveria mais saída para reverter tal situação.

Nos dias atuais, nosso engajamento no fórum permanece, como anunciamos anteriormente, porém, sob outras bases e não mais como representante do governo municipal, mas como militante da Educação Popular. Ressaltamos, ainda, que fizemos parte da gestão

² A nomenclatura atual, do governo do Prefeito Roberto Cláudio, é Secretaria Executiva Regional I, Distrito de Educação I.

³ O Município de Fortaleza se divide em 06 regionais. Cada regional funciona como uma pequena prefeitura e em cada uma destas existe o chamado Distrito de Educação, que popularmente representa o braço direito da Secretaria de Educação nas tomadas de decisões. Cada um desses distritos possui um chefe responsável em coordenar o trabalho de acompanhamento político-pedagógico junto às escolas. Ressaltamos, entretanto, que, na atualidade, a SER I e IV possuem os prédios da educação separados dos demais órgãos.

colegiada do fórum no período de março/2014 a abril/2017. Nessa gestão, vivenciamos contradições da nova relação Estado e sociedade civil, gestada a partir das mudanças econômicas e políticas que impactaram os movimentos sociais nos anos 1990 e que ainda prosseguem neste século XXI, forçando a diminuição do seu caráter contestatório. Entre essas mudanças, citamos a concepção de cidadania para além do debate sobre os direitos e deveres, ela é ressignificada, compreendida agora como participação civil, colocando em foco o novo espaço público, chamado de público não estatal, em que a sociedade civil se articula com representantes do poder público (GOHN, 2008). O Fórum EJA, como parte desse público não estatal e como um espaço plural, é convidado a interagir com os poderes do Estado em busca de atender às demandas sociais.

As Agendas Territoriais de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, criadas pelo governo federal em dezembro/2009, podem ser vistas como essa nova compreensão da sociedade civil, como alguém ou algo que precisa ser propositivo. A Agenda Territorial de EJA incluía diferentes parceiros, tais como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as Secretarias de Educação dos Estados, a parceria com as prefeituras locais, universidades, envolvimento dos fóruns de EJA e outros componentes da sociedade civil. O objetivo dessa agenda consistia em articular territorialmente ações voltadas para a alfabetização de EJA, através de análise diagnóstica e definição de objetivos, como também metas para dar suporte à efetivação de ações voltadas para o campo. Todavia, a tarefa não é somente planejar e executar, mas também avaliar (MEC, 2008).

Nossa interrogação surge porque o fórum EJA tinha poder insuficiente frente aos representantes governamentais, bem como às secretarias de educação, haja vista os diagnósticos realizados sobre a situação da EJA no Estado, a despeito dos mesmos, quase nada mudou, fato que nos levava a questionar o porquê do fórum estar naquele espaço, visto que não tinha autonomia e acabava, de certa forma, legitimando as tomadas de decisões dos governos. Desta forma, concordamos com o comentário de Gonh (2013) sobre os movimentos sociais porque, segundo ela, existe, na atualidade, uma fragmentação maior e uma articulação com os sindicatos de forma muito incipiente, ou seja, há pouca articulação e alguns deles estão mais próximos das ações institucionais por meio de programas e projetos. Refletimos então se o Fórum EJA não estaria mais próximo dessas ações institucionais, diminuindo seu papel de luta, no sentido do embate político-ideológico.

A função de chefe do Ensino Fundamental⁴ também nos proporcionou a oportunidade de discutir os rumos da educação da cidade, as ações necessárias para melhorar a qualidade do ensino voltado para os filhos dos trabalhadores e trabalhadoras. E, em especial, fortaleceu a busca de um olhar diferenciado para a Educação de Jovens e Adultos, baseado nos princípios freireanos de educação, bem como, viabilizou a nossa participação no processo de elaboração de uma diretriz curricular que ajudasse a escola a construir sua própria proposta pedagógica de ensino e aprendizagem.

Essa experiência como chefe de ensino nos instigou, ainda, a concorrer à seleção para o doutorado da Universidade Federal do Ceará (UFC), voltado para a temática da EJA. Tal conquista foi algo que aconteceu depois de muita luta e esforço pessoal. A cada ano que participávamos da seleção para o doutorado e nas quais não lográvamos “aprovação”, configurava-se mais claramente o retrato de uma sociedade desigual, cujo acesso à universidade é para poucos⁵, quiçá um curso de doutorado! A entrada na pós-graduação ainda aprofundou a compreensão de que o nosso fazer pedagógico requer não somente competência técnica, mas ainda política e social.

Retomando nossa história de ser político atuante, contextualizando o ano de 2004, quando Luizianne Lins foi eleita Prefeita para governar a cidade de Fortaleza para o período 2005-2008, através da chamada Coligação Fortaleza Amada PT/PSB, mesmo sem o apoio da direção nacional do seu partido – o Partido dos Trabalhadores (PT). Como parte da ala radical do partido, representando a Tendência Democracia Socialista, conforme proposta de governo, prometia a intenção de inaugurar uma nova forma de governar a cidade por meio da participação ativa, do diálogo e dos seguintes princípios: Participação popular e democratização dos processos de gestão da cidade; Transparência e racionalidade no uso dos recursos públicos; Universalidade, indivisibilidade e integralidade dos direitos humanos; Prioridade para ampliação e qualificação dos serviços sociais básicos; Respeito ao meio

⁴ Chefe de Ensino Fundamental refere-se à pessoa responsável em coordenar, no âmbito de cada regional, o ensino do 1º ao 9º ano, bem como suas modalidades e projetos educacionais relacionados a tal nível de escolaridade.

⁵ O acesso ao Ensino Superior avançou no Brasil, mas ainda está abaixo da média. O relatório *Education at a Glance* (Um olhar sobre a educação), divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), analisou a situação de 35 países membros da entidade e de outras dez economias, como Brasil e Argentina. Os dados analisados se referem a 2014 e 2015 e não refletem, em relação a anos anteriores, os efeitos da crise econômica no Brasil. Mesmo com o custo elevado, o índice de brasileiros que chegam à universidade ainda é baixo. Somente 15% dos adultos (25-64 anos) chegam a esta etapa do ensino, abaixo de países como Argentina (21%), Chile (22%), Colômbia (22%) e Costa Rica (23%). Por outro lado, o País está à frente de outros emergentes, como China (10%), Índia (11%) e África do Sul (12%). O relatório aponta também a desigualdade regional no acesso à universidade. Enquanto 35% dos jovens entre 25 e 34 anos chegam a esta etapa no Distrito Federal, só 7% a alcançam no Maranhão, por exemplo. Fonte: <blogs.diariopernambuco.com.br>. Acesso em: 08 jul. 2018.

ambiente natural e ao patrimônio histórico e Intersetorialidade dos programas e serviços da gestão municipal. Nessa perspectiva, considerava que uma gestão municipal precisava defender os diversos direitos humanos, dentre esses, o direito à educação (FORTALEZA, 2005).

De acordo com a proposta de governo, registra-se a concepção segundo a qual a gestão eleita tinha a compreensão de que o processo de superação do capitalismo seria uma obra de longo prazo, contudo, uma gestão pública municipal poderia promover espaços para a garantia de direitos humanos e da efetivação da democracia. Nesse sentido, construiu um projeto de educação com o seguinte *slogan*: “Com os pés no chão e os olhos no mundo”, baseado na defesa da educação pública, gratuita, de qualidade social, administrada por processos de gestão democráticos e, por isso, a busca dos seguintes eixos programáticos foi a bússola da gestão: Democratização do acesso à escola e ao conhecimento; Valorização dos profissionais da Educação; Por uma escola cidadã; e Gestão da educação democrática popular (FORTALEZA, 2005).

Tais eixos programáticos suscitaram diferentes propostas, com a finalidade de se criar uma escola na qual o princípio norteador fosse a democratização do acesso ao processo de ensino e aprendizagem, garantindo a construção do conhecimento. Sendo assim, era imprescindível o debate com os educadores, na perspectiva da construção de uma reforma curricular na rede, porém, sem desconsiderar as iniciativas já existentes, apontando pelo respeito às experiências escolares. O debate de fato se materializou, através do encontro pedagógico com os professores no ano de 2005.

Não obstante, a proposta de reformulação curricular na Rede Pública Municipal de Fortaleza somente aconteceu no 2º mandato da Prefeita Luizianne Lins (2009 a 2012). Diferentemente da primeira eleição, Luizianne Lins foi eleita com o apoio majoritário do partido, além do governador do Ceará à época, Cid Ferreira Gomes, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), contando com um leque grande de aliança (12 partidos). O lema da campanha foi “Fortaleza Cada Vez Melhor”. O Programa de governo focava o cuidado com as pessoas, não somente no tocante às conquistas materiais, mas no processo de participação da comunidade junto à Prefeitura, ou seja, o povo deveria ditar os rumos da gestão.

O Programa de governo da segunda gestão reafirmava os princípios estabelecidos na primeira eleição, como, por exemplo, Democracia Participativa e Direitos Humanos, além de acrescentar outros, como Sustentabilidade Econômica e socioambiental da cidade e Modernização do Serviço Público. Nesses termos, a educação aparece novamente como um dos principais eixos de ações da gestão, destacando-se, no segundo Programa de governo,

aquelas ações que contribuiriam para a melhoria da qualidade do ensino público, sugerindo a continuidade e o seu fortalecimento, e, ainda, propondo desafios a serem alcançados, tais como: maior tempo de permanência do aluno na escola, política de formação continuada dos professores e, novamente, a reforma curricular.

Ressaltamos, todavia, que a gestão da Prefeita Luizianne Lins aconteceu no mesmo período em que tivemos à frente do país as chamadas gestões de esquerda, pautadas nos governos que se reivindicavam democráticos e populares. Inicialmente, a gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva (PT), eleito presidente para o mandato 2003-2006 focado no projeto nacional de desenvolvimento com o objetivo de combater a exclusão e a desigualdade social, procurando ampliar a democracia. Em síntese, é a busca de combinar crescimento econômico, bem-estar social, democratização política e integração continental (PLANO DE GOVERNO, 2007-2010).

Posteriormente, Lula foi eleito novamente, para o segundo mandato (2007-2010), ingressando com o compromisso de garantir um desenvolvimento sustentável, capaz de contribuir para a redução das desigualdades, o respeito ao meio ambiente, a diversidade cultural, o emprego, a ênfase na educação, entre outros.

Em seguida, Luizianne Lins ainda vivenciou dois anos da gestão petista da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), que prometeu dar prosseguimento às ações do governo Lula, e, apesar dos avanços em relação à redução da desigualdade, de programas como “Minha Casa, Minha Vida”; “Ciências Sem Fronteiras”; a aprovação do “Plano Nacional de Educação”, dentre outros, enfrentou protestos ao longo desse mandato.

Destacamos tais mandatos do campo popular e democrático por entendermos que as políticas educacionais não acontecem por acaso, elas precisam ser vistas do ponto de vista histórico. E, nessa perspectiva, a EJA sempre vivenciou a contradição entre o direito que estava expresso na lei e a dificuldade para sua concretização, pois, embora a Constituição Federal de 1988 preconize a extensão de educação básica para todos, na prática, tal modalidade de ensino presenciou dificuldades de todas as esferas para a efetivação desse direito, principalmente do ponto de vista financeiro, e, não por acaso, funcionou historicamente através de programas e projetos, sendo o ensino supletivo um exemplo, como também, o programa Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado, entre outros. Tais programas foram criados no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) sob a lógica do neoliberalismo, da entrada do capital estrangeiro no país e diante das privatizações que assolavam a nação, contexto este que propiciou a entrega da EJA à iniciativa privada. O governo FHC se desresponsabilizou pela modalidade de ensino,

comprometendo ainda mais a continuidade de estudos para os jovens e adultos, visto que os municípios trabalham com o nível fundamental de ensino, priorizando, a nosso ver, o processo de alfabetização através de programas, em detrimento do prosseguimento de estudo desses jovens e adultos (HADDAD, 2007).

Mas foi passado o período de limitações que o governo FHC impôs à EJA, tais como o fato da ausência de recursos financeiros para a modalidade, aprofundando sua condição discriminatória frente às políticas públicas educacionais, porque não foi contemplada pelo FUNDEF, levando a mesma à sua privatização. Existe, atualmente, ainda, a necessidade de superar a concepção de suplência que lhe foi imposta. Nos últimos anos, após a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, esta diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Porém, os exames permaneceram e, com a entrada de cada vez maior de jovens na EJA, isso vem servindo para acelerar o ensino regular, ajudando na correção de fluxo, medida que os governos têm buscado para resolver esse problema (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

De fato, a EJA precisa ser inclusiva, contudo, também não pode ser a panaceia para resolver o problema dos baixos níveis de aprendizagem dos alunos do sistema regular e a migração de adolescentes caracterizados discriminadamente como “os alunos problemas” que precisam de uma certificação aligeirada e, por isso, devem ser trocados de turnos e incorporados pela EJA. Outra questão é não ser reduzida à alfabetização. A EJA precisa ser vista como direito público subjetivo, direito à escolarização. Nesse sentido, concordamos com Machado e Oliveira (2013, p. 135), pois se espera que “o Novo Plano Nacional de Educação (PNE) explicita a produção histórica do analfabetismo e não entenda como anomalia”. A autora ainda compreende que a escolarização da EJA não se reduz à educação e, por isso, necessita de uma articulação intersetorial com a saúde, o meio ambiente, o trabalho, a cultura, entre outros, na perspectiva da formação integral do cidadão.

Além disso, os fóruns de EJA compreendem a necessidade da formulação de políticas públicas que estimulem os jovens e adultos a voltarem aos bancos escolares, aos estudos, pois tal medida não depende somente da iniciativa individual e, nesse sentido, a diminuição da jornada de trabalho seria uma das soluções possíveis para a garantia de que os educandos concluíssem os estudos. É desafio também para a EJA a construção de uma nova maneira de se fazer escola e currículo, porque requer outras formas de organização, espaço e tempo escolar, algo que impõe também resistências a um sistema institucionalizado que possui início e término de aula, a cobrança de frequência, um calendário fixo, um currículo

pré-determinado e uma formação de professores que, muitas vezes, pode não atender aos interesses da modalidade.

Pereira e Brito (2016) apresentam, em um artigo intitulado *A Educação de Jovens e Adultos no Ceará (2001-2011): entre desafios e esperanças*, a realidade da alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos, artigo gestado a partir de dados coletados mediante pesquisa do levantamento de informações acerca da escolarização da população jovem e adulta no Estado, as características da EJA na esfera pública de ensino e em iniciativa da sociedade civil, os desafios e a qualidade da EJA ofertada, entre outros. Este trabalho, com base numa ampla investigação que diagnosticou a realidade da EJA no Estado do Ceará no período 2001-2011⁶, constatou a insatisfação dos sujeitos com a oferta, em razão das precárias condições de infraestrutura e de materiais disponíveis, relativo a recursos pedagógicos e tecnológicos, isso aliado, ainda, à discriminação que esse público recebe, comparado com o conjunto da educação básica.

Tal situação sugere, entre outros pontos, o investimento na qualificação dos professores e a adequação do currículo à diversidade do sujeito da EJA. Sendo assim, a pesquisa aponta, entre outros itens, a garantia de que os alunos ocupem todos os espaços da escola indiscriminadamente, que estes tenham acesso a um ambiente estimulante, a um currículo integrado, a conteúdos contextualizados e ao tratamento isonômico em relação aos do Ensino Fundamental e Médio. Vale ressaltar, também, a relevância das ações intergovernamentais para a melhoria da EJA, isto porque, segundo a pesquisa, várias ações do município acontecem por conta do financiamento que a união fornece para os programas: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Entretanto, não consideramos que os governos devam gastar recursos públicos com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), pois pensamos que a EJA, como direito público subjetivo, deveria ter a alfabetização como responsabilidade de uma política de Estado, sem ter que depender de um programa com tempo para início e término, além do que esse tempo não é suficiente para um jovem e um adulto se alfabetizar de modo satisfatório. Quando a política é de Estado, existe maior possibilidade de ela ter continuidade. Para nós, é desafio que a alfabetização de jovens e adultos seja trabalhada na escola pública, pois estudos já vêm demonstrando que é reduzido o número de alunos egressos do Programa Brasil Alfabetizado

⁶ A referida pesquisa foi financiada pelo Ministério da Educação (MEC).

que prosseguem na escolarização. Ao mesmo tempo, nossa pesquisa de campo acenou que os professores reivindicam que as turmas de alfabetização estejam vinculadas à própria escola, como uma maneira também de colaborar para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, como não existiam turmas de alfabetização nas escolas investigadas, no caso, salas de EJA I, constatamos alunos ainda no nível de alfabetização compartilhando salas de aula da EJA II.

Di Pierro (2016), em palestra proferida intitulada *Alfabetização de Adultos, qualidade, participação, inclusão e equidade na EJA no Brasil*, por ocasião do Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI Confinteia no Brasil, questionou se valeria a pena continuar com o PBA porque, entre outros motivos, são 14 anos de campanha com baixo impacto sobre a taxa de alfabetização e o número de analfabetos diminuiu em 1,3 milhão entre 2006 e 2014, como também a taxa de sucesso do programa oscilou entre 45% e 55%, entre 2009 e 2013, na verdade, dados aquém do esperado, tendo em vista o recurso financeiro utilizado.

Por tudo isso, indagamos sobre a possibilidade de termos currículos para além das abordagens tradicionais, sem rigidez nos modelos de tempo e espaço, porque essa seria uma das condições para se ter uma EJA com menos “evasão” e mais interesse para os educandos, definidos como seres concretos e com capacidade de mudar os rumos das histórias de tantos jovens e adultos que chegam às salas de aula, muitas vezes, sem esperança, mas que encontram no educador e no próprio grupo o desejo e a vontade de continuar aprendendo. Diante desse cenário, assume relevância nosso trabalho de tese, por buscar refletir sobre os desafios da construção coletiva de uma prática freireana nas escolas que possuem EJA, passando pela construção de um currículo e uma cultura escolar pautada na educação como direito público e permanente, na participação, no diálogo, em conteúdos contextualizados e vinculados à vida real dos educandos, com vistas à formação de um educando cultural, crítico e capaz de transformar a sua história de vida e a da coletividade.

A visão progressista da EJA aponta que não existe uma idade adequada para jovens e adultos aprenderem, uma vez que o direito de aprender acontece ao longo da vida e que todos são capazes, do ponto de vista cognitivo, de tal tarefa, aliado ainda à necessidade de se manterem atualizados diante das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais desse século. Portanto, a formação do ser humano é permanente e, por isso, não há como restringir a EJA a um programa ou projeto.

Com base nesse entendimento, compreendemos ser mais fácil dialogar com um governo caracterizado como progressista, por defender a educação como direito de todos,

independente do nível de ensino, embora as contradições possam acontecer no percurso e que, por diversas vezes, o movimento social precise pressionar para a efetivação de determinados direitos. Além disso, assim também existe maior preocupação ou é possível gestar um debate salutar sobre que tipo de escola almejamos para os filhos das classes populares.

Em uma perspectiva progressista, a formação de professores é algo considerado fundamental em uma gestão preocupada com a qualidade de ensino, todavia, nos surpreendemos por saber, durante o trabalho de campo em agosto de 2017, que a formação de professores havia iniciado somente naquele mês da nossa visita à escola, ou seja, no início do segundo semestre. Assim, existe um olhar diferenciado na atual gestão para a modalidade, um olhar não progressista, a nosso modo de ver, haja vista o fechamento de 62 escolas da EJA no ano de 2013, sob a alegativa da melhoria da qualidade do ensino. Atualmente, não existem, nas escolas, coordenadores específicos para o trabalho de acompanhamento pedagógico junto às turmas da EJA, de maneira que aqueles lotados durante o dia se dividem para dar assistência à referida modalidade.

Por tudo isso, nossa experiência de pesquisadora, ainda que inicial, nos remete a concordar com as observações de Di Pierro (2016), em entrevista concedida à Revista *Época* (EDUCAÇÃO, 2016), ao dizer que existe, em diversos países, uma frágil cultura do reconhecimento da educação como direito público, como educação ao longo da vida, fato que não acontece ao se referir à infância e à adolescência, pois um pai e uma mãe reivindicam o direito do filho e da filha de estudar, mas, geralmente, não o fazem quando se refere a eles próprios. Segundo a estudiosa, isso se apresenta também como uma das explicações para a diminuição do número de matrículas na EJA. Di Pierro (2016) esclarece, ainda na mesma entrevista, que para construir a cultura do direito à educação ao longo da vida é importante ter uma atitude convocatória do poder público, isto porque, dentro da especificidade dos sujeitos da EJA, muitas coisas concorrem com os estudos, como o trabalho, a família, a Igreja, de modo que as políticas voltadas para essa modalidade necessitam de maior articulação, que envolva comunicação, mobilização e motivação.

Não por acaso, vivenciamos nesses últimos tempos a retração da oferta da EJA em nível nacional, refletindo nas outras esferas, apesar da LDB 9.396/1996 afirmar que o poder público deve criar meios para assegurar o acesso e a permanência do trabalhador na escola. Na prática, esse direito vem sendo negado pelo poder público, porque temos, atualmente, 13,1 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, no período correspondente (1996-2014) e ainda 3,4 milhões de alunos frequentando a EJA (MEC/INEP, 2017).

O cenário atual para a EJA se tornou ainda mais preocupante quando o Ministério da Educação publicou a Portaria N. 727/2017, que trata das novas diretrizes para o Programa das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essa reformulação poderá excluir o aluno da EJA, uma vez que haverá restrição de matrícula, pois as escolas inscritas no Ensino Médio de Tempo Integral terão que funcionar exclusivamente o dia todo, o que poderá causar um problema para as demandas escolares remanescentes, visto que não há garantia da construção de novas instituições de ensino com o objetivo de assegurar essa procura (CNTE, 2018). A reforma ainda possibilita que qualquer conteúdo escolar possa ser trabalhado à distância, algo que não é positivo para o aluno, porque os recursos tecnológicos são aliados do processo ensino e aprendizagem, mas passar a substituir a presença do professor poderá dificultar o cotidiano desse educando, ao invés de ajudar, além do mais se este for da EJA, haja vista a relevância das interações, do trabalho de grupo, do acompanhamento pedagógico para as múltiplas aprendizagens do sujeito.

Esses elementos interferem negativamente no direito à educação, porque o presente e o futuro se apresentam incertos para a modalidade: não existe a certeza de que teremos escolas disponíveis para a EJA, o número de alunos matriculados vem decrescendo a cada ano e o financiamento ainda não é suficiente, pois a EJA é a que menos recebe recursos do FUNDEB. Tal situação interfere na prática docente porque o “fantasma” da iniciativa privada também continua rondando a educação pública, podendo definir os rumos da formação de educadores, das estratégias de ensino, a avaliação destinada a docentes e discentes, enfim, a própria finalidade do ensino público.

Tendo em vista esse contexto, pensamos que dificilmente uma proposta de Diretriz Curricular no município de Fortaleza teria se construído com a participação de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, caso não estivéssemos diante de um governo mais aberto, que se propôs a aceitar a reivindicação dos sujeitos das instituições de ensino na defesa de definir qual escola queremos, para quê e quais as aprendizagens necessárias aos educandos. Portanto, para nós, não por acaso, aconteceu o processo de construção das Diretrizes Curriculares no município de Fortaleza.

Desta forma, questionamo-nos: quais os fundamentos políticos-pedagógicos e epistemológicos que embasam a diretrizes? Qual a base teórica e a concepção de currículo que sustenta a prática pedagógica dos professores da EJA? Quais os tipos de estratégias didáticas adotadas no desenvolvimento dos conteúdos elegidos? Como o currículo da EJA pode contribuir para desenvolver uma prática pedagógica libertadora?

Diante dessas questões, indagamos, como problema central, saber qual a relação entre o processo de construção da diretriz curricular da EJA, de base freireana, no município de Fortaleza, com os desafios da prática pedagógica docente em sala de aula? Tal processo buscou desenvolver a prática freireana na sua essencialidade, pois essa diretriz proposta prima pelo diálogo, o respeito à diversidade cultural, a problematização dos conteúdos, articulados com a realidade social, pela compreensão de que educação é prática social e, portanto, ela acontece no processo de ação-reflexão-ação, ou seja, teoria e prática se articulam. Desta forma, pensar currículo envolve discutir a própria função social da escola, que pessoa queremos formar e para que sociedade, portanto, concordamos com Dias, Olinda e Silva (2017), ao esclarecer que currículo não é uma lista de conteúdos desconectados da realidade do estudante, mas representa valores e concepções relacionados com a vida do cidadão, por isso, implica também compreender qual a função social da escola e como esta se articula com os processos educativos, com o ensinar e aprender.

Ao discutir a função social da escola, destacamos ainda a concepção de Rodrigues (1992, p. 74), por compreender, assim como o autor, que “[...] é função da escola preparar e elevar o indivíduo ao domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos”. Entretanto, para o autor, a escola não vem conseguindo garantir a formação política e social das classes subalternas porque não consegue assegurar que “tal classe” domine as armas da cultura, da ciência e da técnica, compreendidas como instrumento de luta social.

A sociedade do século XXI, à luz dos interesses dos oprimidos, exige um sujeito que detenha a cultura e a ciência como patrimônios da humanidade, que compreenda o mundo ao redor, conviva com o diverso e procure exercer seu papel de cidadão que reclama, denuncia, participa da vida política e tem direito ao trabalho (embora ele venha sendo negado para a maioria das pessoas nos últimos tempos, em decorrência do próprio modelo de desenvolvimento capitalista, que é essencialmente desigual e excludente).

Diante desse contexto, indagamos se a escola tem conseguido cumprir seu papel nessa sociedade atual, fomentando uma prática pedagógica capaz de preparar o sujeito para atuar no mundo de incertezas, considerando o papel específico da instituição escola, que é o de dotar a criança, o jovem e o adulto do saber universal, da cultura e, ao mesmo tempo, de forma dialógica, questionadora e propositiva, apontar outros caminhos possíveis para a sociedade, a comunidade em que vive.

Para Veiga e Cardoso (1991), a escola apresenta duas faces: uma conservadora e uma progressista. A primeira tem o papel de reproduzir a ideologia dominante, possui uma

lógica racionalizada e desenvolve um trabalho pedagógico isolado da realidade social, de maneira que o currículo e o ensino são abordados somente do ponto de vista técnico, abstrato, separando o pensar e o fazer, realizando atividades que apontam para a mera repetição. A segunda face é a progressista, cujo papel é desvelar a ideologia dominante, contribuir para a formação do ser humano crítico e para a transformação social. Assim, a escola é um espaço de luta, de disputa. Segundo essa abordagem, o currículo e o ensino não separam teoria e prática, pois compreendem o sujeito como produtor de conhecimento e buscam uma formação crítica e atuante do educando.

Defendemos, pois, a face progressista da escola, visto que ela não pode se preocupar somente com os conteúdos, ainda mais quando estes são descontextualizados, mas deve ir além, preparar as pessoas para pensarem dialeticamente, refletirem criticamente e agirem frente às diversas realidades que as cercam, nas suas múltiplas dimensões, tais como: sociais, políticas, culturais, afetivas, dentre outras.

Desta forma, construir uma prática freireana na educação, na escola, é um grande desafio, ora porque os sujeitos carregam dentro de si o opressor, ora porque somos oriundos de uma educação bancária, tradicional, onde se negou o direito de pensar dialógica e criticamente. Assim, diante da experiência que os educadores do município de Fortaleza vivenciaram, na elaboração de uma diretriz curricular de abordagem freireana, elegemos como objetivo geral da pesquisa analisar o processo de tessitura da diretriz curricular da EJA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Fortaleza, à luz do pensamento de Freire, e os desafios da prática pedagógica do professor, buscando maneiras de possibilitar que a escola, o currículo e os professores discutam como uma prática pedagógica pode ser significativa para os educandos. Eis a possibilidade dessa diretriz: construir no interior das salas de aula uma proposta de fato emancipadora e libertária para os alunos!

Esta concepção assume, para nós, o caráter não de mera retórica, mas de *práxis*, isto porque o método dialético, o qual adotamos, refere-se a uma concepção de homem e de sociedade e a relação entre ambos. Não partimos dos fatos isolados em nossa pesquisa, ao contrário, buscamos relacionar os fenômenos com base também no entendimento de que tudo se transforma, está em constante movimento.

Para isso, definimos como objetivos específicos: 1) Caracterizar as teorias tradicional, crítica e pós-crítica do currículo e suas implicações para a Educação de Jovens e Adultos; 2) Conhecer os fundamentos políticos-pedagógicos e epistemológicos presentes nas diretrizes; e 3) Identificar, a partir das concepções e práticas de educadores de jovens e

adultos, as aproximações e distanciamentos existentes entre as diretrizes curriculares do município de Fortaleza e o currículo efetivado na escola.

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa, na qual se fez uso de entrevistas semiestruturadas com os educadores que participaram desse processo de elaboração, observações em sala de aula, bem como, relatos no diário de campo, com o intuito de alcançar os objetivos específicos, conforme já anunciamos.

A pesquisa passou por dificuldades, uma delas foi identificar os professores que, à época, participaram do processo, uma vez que foi preciso contar com as lembranças de uma técnica da Secretaria Executiva Regional V para localizar o nome e a escola dos docentes envolvidos. Alguns mudaram de escola, outros eram professores do segundo segmento da EJA, quando nosso recorte eram os professores do primeiro segmento. Mas conseguimos localizá-los e contarmos com a disponibilidade de todos para participarem das entrevistas.

Nossa perspectiva teórico-metodológica é, portanto, a teoria dialética, porque compreendemos que não é possível dissociar teoria e prática, partimos, sim, da prática, mas, após leituras, análises, estudo teóricos, voltamos de novo à ação, num movimento contínuo de idas e vindas, na procura de relacionar e integrar cada fato em si com as situações, a realidade vigente.

Além disso, nossa subjetividade, no processo de investigação, também se fez presente, visto que são vários os sentimentos do pesquisador quando está em campo: a angústia, o medo de não alcançar os objetivos propostos, de não estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos da pesquisa, de não conseguir certo distanciamento no momento do trabalho de campo, uma vez que fizemos parte da gestão da Prefeita Luizianne Lins, e isso poderia nos levar a uma leitura acrítica da realidade, no sentido de também não perceber os erros da referida gestão, entre outros. A angústia acontecia diante da experiência de visitar escolas de EJA no período noturno e ver as dificuldades presentes, tanto dos educadores, no desejo e na procura de fazer mais e melhor, “remando contra a maré”, como diz o ditado popular, como de educandos, na busca pelo conhecimento e na esperança de, que através dele, é possível vislumbrar outro futuro. Também ao escutarmos os depoimentos dos professores assessores da universidade, que primaram por um trabalho sério, competente e ético na realização da tarefa, mas que também vivenciaram contradições.

Nesse sentido, nosso trabalho investigativo trata, em cada capítulo, do caminho teórico-metodológico que pautamos, em busca de alcançar os objetivos propostos para resolver a pergunta central da pesquisa, como já afirmamos, que foi: indagar qual a relação

entre o processo de construção das Diretrizes Curriculares do município de Fortaleza da EJA, de base freireana, com os desafios da prática pedagógica docente em sala de aula.

A introdução do texto discorre um pouco sobre nossa história de vida, como aconteceu o envolvimento com o tema da pesquisa e a contextualização histórica do objeto em estudo. Além disso, a partir do problema que pesquisamos e dos objetivos a alcançar, anunciamos nosso referencial teórico e o método utilizado para a realização do trabalho.

No tocante ao segundo capítulo, *Sobre os caminhos da investigação: entre o pensado e o vivido*, relatamos acerca dos caminhos que estabelecemos na busca da investigação em estudo, discorrendo sobre os medos e as inseguranças vividas, as experiências do trabalho de campo, como ouvir educadores da EJA por meio de entrevistas ou em conversas informais, observar os desafios e as possibilidades das escolas que possuem EJA, deixando claro nossas aprendizagens como pesquisadora. Para tanto, apresentamos a concepção de pesquisa à luz do pensamento dialético que embasa tal tese, como também, a visão qualitativa de pesquisa e os instrumentos investigativos que utilizamos para a realização do trabalho.

Em relação ao terceiro capítulo, intitulado *A educação de jovens e adultos e as aproximações com as teorias do currículo: em busca do olhar freireano*, discutimos a EJA no contexto da Educação Popular e como ela foi pensada em cada década na história do país, ao tempo em que se faz uma análise crítica acerca das transformações econômicas, políticas e sociais nas últimas décadas e os efeitos negativos disso para a referida modalidade de ensino. Discutimos também a EJA sob a égide atual, com base nas políticas em nível internacional, que primam pelo conceito de educação ao longo da vida (CONFINTE V e a VI), bem como reafirmamos a importância da concepção da esperança à luz do pensamento freireano, com o objetivo de negar a visão conservadora e instrumental de educação que cresce na atualidade.

Além disso, abordamos aqui as teorias do currículo: a tradicional e as críticas e pós-críticas, no sentido de ampliar a concepção de currículo, compreendendo que ela se associa intimamente com a concepção de homem, sociedade e educação. Posteriormente, apontamos que a perspectiva adotada na tese é a teoria crítica e que esta tem estreita relação com a concepção freireana de educação, com base no diálogo, na educação problematizadora e na consciência crítica, com vistas à formação de uma nova sociedade e um novo educando.

No que se refere ao quarto capítulo, intitulado *Vivenciando as Diretrizes Curriculares do Município de Fortaleza: caminhos do ensinar e aprender*, relatamos a construção de sua tessitura, a partir de como tudo começou, mediante a leitura de documentos, notícias de jornais e o próprio relato dos sujeitos, através de entrevistas transcritas que

apresentam, inclusive, contradições. Além disso, afirmamos que a prática pedagógica é uma prática intencional e, por isso, a escola e o professor não podem realizar qualquer trabalho em sala de aula, já que necessita desenvolver um currículo significativo para os educandos e compreender o desafio de entender, como Paulo Freire, a concepção de educação como ato político.

Por fim, na *Conclusão*, apresentamos os resultados da investigação, entre eles, ressaltamos que, embora do ponto de vista teórico esteja clara a concepção da teoria crítica e, em especial, a visão freireana de educação nas diretrizes curriculares da rede municipal, observamos o quanto tem sido negligenciada a efetivação dessa abordagem nas escolas da EJA, porque implica a construção da *práxis social*, tarefa árdua de pensar, refletir e agir. Portanto, é tarefa de todos que fazem a escola de Ensino Fundamental e, particularmente, da EJA, edificar uma escola com princípios freireanos, o que significa fazer Educação Popular.

2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: SOBRE O PENSADO E O VIVIDO

“Não sei o que há lá fora
Mas vou abrir a porta”.
(Coragem/Rosa Morena)

O presente capítulo anuncia o percurso teórico-metodológico que optamos, com vistas a investigar o problema em estudo, os objetivos propostos, o caminho traçado, bem como, os instrumentos adotados, a fim de nos aproximarmos do objeto em questão. A perspectiva da pesquisa é de natureza qualitativa, segue o método dialético, que parte da realidade concreta para se compreender o objeto, articulando o mundo objetivo com a subjetividade do sujeito. No caminho, observamos medos e angústias, mas, também, aprendizados, uma vez que o homem é resultado da ação-reflexão-ação e, portanto, aprende à medida que reflete sobre a prática e faz também o caminho de volta, ou seja, constrói outra prática com base na reflexão.

Assim, a realidade concreta mostra que, ao longo da história, a EJA é defendida pelos elaboradores das políticas públicas como uma atividade compensatória e reparadora, destinada a atender àqueles que não tiveram a oportunidade de escolarização na chamada “idade certa”⁷. Entretanto, na abordagem progressista, há uma compreensão ampliada de Educação de Jovens e Adultos, cuja tarefa é possibilitar que seus sujeitos conheçam e partilhem saberes acumulados ao longo da vida. Como a EJA destina-se a atender, em geral, a uma diversidade de sujeitos oriundos das periferias urbanas e do meio rural, é imprescindível que o conteúdo trabalhado ao longo do processo educativo se fundamente na situação existencial e concreta de vida dos sujeitos, colaborando para diminuir os indicadores de alunos ausentes das salas de aula.

No caso específico do município de Fortaleza, nos últimos anos, segundo dados da SME/CENSO⁸, o número de alunos matriculados na modalidade EJA vem diminuindo paulatinamente, acenando para a necessidade urgente da efetivação de políticas educacionais voltadas para esse público, no sentido de garantir o acesso e a permanência nos bancos

⁷ O termo idade certa advém do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado em 2007 pelo governo do Estado do Ceará, cujo principal objetivo é priorizar a alfabetização de crianças, evitando que a mesma aconteça tardiamente. Além disso, procura estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem das crianças, busca incentivar as práticas de leitura e escrita nos municípios. Tal programa tornou-se uma política pública e contribuiu para a estruturação, através do Ministério da Educação, do chamado Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (CEARÁ, 2007). Não obstante, o programa recebe críticas por incentivar a função do professor alfabetizador de crianças com base em critérios de desempenho, exercitar a memória e menos a formação humana, como também medir a aprendizagem em provas (REVISTA NOVA ESCOLA, ano 31, nº 298, dezembro 2016/ janeiro/2017).

⁸ Dados extraídos do Sistema de Informação da Prefeitura Municipal de Fortaleza, designado Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-sic). Disponível em: <<http://www.acessoinformacao.fortaleza.ce.gov.br>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

escolares. Podemos verificar tal diminuição nos dados apresentados pela própria Prefeitura de Fortaleza, que mostram as matrículas da Educação de Jovens e Adultos no ano de 2012, na gestão da Prefeita Luizianne Lins⁹, de 16.999 alunos, diminuindo em 2013, na gestão do Prefeito Roberto Cláudio, para 15.303 alunos, seguindo, nos anos posteriores: em 2014 diminuiu para 14.003 alunos, em 2015 foi de 9.211 alunos; em 2016 teve-se 11.688; em 2017 foi de 13.225 alunos e, por fim, no ano de 2018 teve-se 12.545 alunos. Tais dados demonstram a necessidade de garantir educação para todos e ao longo da vida, na perspectiva da Educação Popular.

Vale ressaltar, entretanto, que o problema da diminuição do número de alunos matriculados em salas de aula da EJA, em Fortaleza, não se diferencia da realidade de muitos municípios dos Estados brasileiros, visto que a modalidade não é tratada com a devida importância que merece, pois ainda não se efetivou como direito público subjetivo, aumentando o número de jovens, adultos e idosos fora da escola.

Diante dessa realidade, vemos a relevância da nossa pesquisa, por buscar entender como a tessitura de uma diretriz curricular de base freireana pode contribuir para a prática pedagógica, de maneira que o educador possa colaborar com uma escola significativa para o educando, que o mantenha motivado a estar em sala de aula. Entendemos, por outro lado, que os problemas da natureza objetiva, da base material, podem dificultar a permanência desse sujeito na escola, mas, como é próprio da pesquisa investigar os problemas do cotidiano, consideramos que nosso objeto de estudo fornece um primeiro passo de contribuição para a problemática em questão.

Sendo a pesquisa atividade própria da ciência, esta procura compreender os fenômenos da natureza, do pensamento e da sociedade, na busca pelo conhecimento, e tem como objetivo refletir, entender a realidade, visando encontrar soluções para os problemas. É assim que Minayo (2010, p. 16) afirma: “[...] a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Assim sendo, é importante saber como se constitui a realidade, quais suas contradições e como se efetiva o processo de humanização. Temos, no entanto, a clareza de que não existe pesquisa neutra e que o conhecimento é um processo ativo de descoberta da

⁹ Site de consulta dos dados na gestão da Prefeita Luizianne Lins: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2014. Posteriormente, no segundo mandato do prefeito Roberto Cláudio, os dados passaram a ser acessados através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-sic). Disponível em: <<http://www.acessoinformacao.fortaleza.ce.gov.br>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

realidade. Como o ser humano não somente age, mas também pensa e reflete sobre seus atos, não defendemos um modelo de pesquisa baseado na quantificação, pois a realidade é mais rica do que expressam os números, e, por isso mesmo, requer maior aprofundamento do real, da compreensão dos fenômenos. Portanto, o investigador assume papel central, valorizando a sua subjetividade e dos sujeitos, buscando construir conhecimento com rigor, porém, revelando mais interesse pelo processo do que pelos resultados do produto. Defendemos, ainda, uma concepção de pesquisa em que o objeto a ser investigado precisa tanto ser contextualizado, como também ser visto em toda sua singularidade.

Neste sentido, quanto ao tipo, esta pesquisa é descritiva e explicativa, baseou-se nos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa, uma vez que tal proposta trabalha com “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes algo, portanto, que não pode ser traduzido em número e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2010, p. 21) e se caracteriza como estudo de caso.

Quanto aos sujeitos, foram selecionados sete sujeitos, sendo um homem e seis mulheres. Como critério de escolha definimos, para os professores, ser efetivo da Prefeitura e ter participado da elaboração das Diretrizes Curriculares da EJA. Quanto aos coordenadores e assessores, terem participado da elaboração das diretrizes.

Como procuramos saber até que ponto o processo de construção das diretrizes curriculares do município de Fortaleza influenciou a prática pedagógica dos professores, buscamos isto através da percepção destes sete sujeitos: uma era a coordenadora do processo no período correspondente à construção da proposta, responsável pelo Ensino Fundamental na SME; outra foi a chefe do Ensino Fundamental à época, vinculada ao Distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional V (SER V); mais dois professores da UFC, responsáveis pelo trabalho de assessoramento; e três professores que atuavam e ainda atuam como professores do primeiro segmento da EJA, sendo dois professores da EJA II e uma professora da EJA III.

A partir da escolha, adentramos no trabalho de campo e pudemos vivenciar e compartilhar práticas pedagógicas de educadores comprometidos com a qualidade da escola pública municipal, quer seja no âmbito da gestão, quer seja no interior da escola, da sala de aula.

Depois de idas e vindas à SER V e às escolas, identificamos que, dos três professores, dois estavam vinculados à Escola Margarida¹⁰, localizada no bairro Siqueira II, e um professor da Escola Jasmim, situada no bairro Mondubim.

¹⁰ Mantivemos o anonimato do nome das escolas pesquisadas, nomeando a primeira escola de Margarida e a segunda de Jasmim.

Apresentamos, a seguir, o perfil dos sujeitos participantes, porém, consideramos relevante destacar o perfil também em razão de a sua prática pedagógica ser a que, de fato, seria observada posteriormente. Todos os sujeitos estão na faixa etária entre 40 a 70 anos.

Os sujeitos¹¹ professores, denominados A, B e C, são do sexo feminino, concluíram o ensino superior pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), cursando Pedagogia em regime especial; possuem mais de 15 anos de graduação; duas (02) professoras afirmaram não possuir formação em EJA e uma (01) não respondeu. Ressaltamos ainda que duas professoras atuam na EJA há 16 anos e uma há 11 anos.

Os sujeitos D, E e G são também do sexo feminino e, respectivamente, assim se caracterizam: o sujeito D é Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, cursando Mestrado em Educação na UECE, com 20 anos de experiência em sala de aula e, atualmente, assume função técnica na SME; o sujeito E concluiu Pedagogia, é Mestra em Educação, com mais de 30 anos de magistério, atualmente afastada da área educacional, disposição em outro órgão público; o sujeito G é Psicóloga, com Especialização, Mestrado e Doutorado em Educação, professora aposentada há 4 anos pela UFC. O sujeito F é do sexo masculino, graduado em Educação Física, Especialista em Educação e Políticas Públicas de Saúde, Mestrado em Políticas Públicas de Saúde, Doutorado em Ecologia, Pós-doutorado em Educação Intercultural e está no segundo pós-doutoramento, estudando dialogicidade.

Vale destacar que todos os sujeitos, independente da função que ocupam, aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C).

Para entendermos o fenômeno investigado, coletamos informações utilizando como instrumento as entrevistas semiestruturadas, visto que, na abordagem qualitativa, tal instrumento possibilita mais liberdade dos sujeitos e favorece maior riqueza de detalhes sobre o processo, conforme esclarece Triviños (1987, p. 146): “Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

Para a realização das entrevistas, além dos assessores e gestores citados, buscamos investigar professores que participaram da elaboração das diretrizes e suas respectivas escolas. Quantas ligações para técnicos ligados à SER V em busca de

¹¹ Optamos em denominar os sujeitos da pesquisa através de letras: A, B, C, D, E, F, G.

informações! E qual não foi a frustração em visitar a escola indicada e, depois, verificarmos que não existia o perfil do professor desejado!

Ao mesmo tempo, o medo da violência também nos visitou, pois estávamos à procura de professores em escolas localizadas em bairros com grande vulnerabilidade social e índices significativos de violência, como Bom Jardim, Canindezinho, Mondubim e Siqueira II, uma vez que não éramos parte da comunidade e, por isso, tínhamos certo receio em estar na localidade.

Apesar de as escolas pesquisadas estarem em bairros que apresentam problemas de vulnerabilidade social, depois que passamos a adentrá-las com o trabalho de investigação, passamos a adquirir maior confiança, pois, à medida que visitávamos os espaços escolares e as salas de aula, e conversávamos com os educandos, observamos que estabelecemos um maior vínculo com a comunidade escolar, mormente, mais na primeira escola.

Ao iniciarmos as primeiras entrevistas, sentíamos-nos inseguros para tal tarefa, posto termos, também como pesquisadora, participado como chefe de ensino vinculado à SER III, no momento de elaboração dessas diretrizes, e, desse modo, nos perguntávamos se seria possível manter certo distanciamento para analisar o objeto em questão. Porém, na medida em que os sujeitos relatavam a experiência do momento, vinha como um filme em nossa memória, relembrando debates e discussões, muitas vezes “calorosas”, sobre os pressupostos da proposta, a questão das concepções de currículo, conteúdos e metodologias adotadas.

Por outro lado, ao passo que interagíamos com os sujeitos, percebemos, na prática, a inexistência de “neutralidade” na ciência e, como participante também dessa elaboração, poderíamos ampliar o olhar como pesquisadora. Partimos de uma relação horizontal entre entrevistador e entrevistado, melhoramos nossas ideias, ganhamos confiança, construímos também novos saberes e, aos poucos, percebíamos o quanto o momento foi significativo para entrevistador e entrevistado, confirmando o que diz Szymanski (2002, p. 12): [...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”.

As entrevistas, com base nos objetivos da pesquisa, versaram sobre temas a serem comentados pelos sujeitos, tais como: participação no processo de elaboração das diretrizes; pontos significativos das diretrizes relacionados à prática pedagógica; concepção de currículo e base teórica; contribuição das diretrizes para a prática pedagógica; e a relação das diretrizes com a definição dos conteúdos e estratégias didáticas adotadas pelo professor.

Diante dos temas acima especificados, estabelecemos códigos para nomear outros pré-temas que surgiram ao longo da entrevista, a saber: formação; vida profissional; experiência em EJA; participação; pontos significativos das diretrizes; concepção de currículo; base teórica; prática pedagógica; contribuição das diretrizes para a prática e relação entre planejamento e diretrizes, como também “outros”¹² que tratava de assuntos diversos. Dentre os temas que mais apareceram, estavam: participação; prática pedagógica; vida profissional; pontos significativos das diretrizes; e a relação planejamento e diretrizes. Por isso, optamos por colocar na tese um capítulo sobre as diretrizes, contemplando a discussão sobre a prática pedagógica, e outro sobre currículo e EJA, conforme já anunciamos.

Utilizamos também a técnica da observação para caracterizar as duas escolas e observamos dinâmicas em sala de aula com as três professoras entrevistadas, buscando as relações entre a prática pedagógica e a diretriz curricular. Entendemos ser a observação uma maneira de estudarmos o fenômeno pesquisado em todas as suas dimensões, uma vez que, de fato,

Observar um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudada em seus atos, atividades, significados, relações etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

A observação foi realizada através da elaboração de um roteiro (APÊNDICE B) para saber acerca da estrutura física da instituição; dados quantitativos, como o número de alunos; total de professores; espaços físicos destinados à EJA; e projetos pedagógicos que envolvem a EJA. Observamos a própria ambiência da escola, isto é, o envolvimento dos professores com a EJA, a acolhida dos alunos, a prática X planejamento, dentre outros pontos.

Vale destacar que as duas escolas escolhidas são da circunscrição da Secretaria Executiva Regional V, doravante denominadas Escolas Margarida e Jasmin, cujo critério de escolha das mesmas foi terem professores da EJA que participaram do processo de construção das Diretrizes Curriculares de Fortaleza. Vale ressaltar que optamos pela SER V por ser esta a que tem o maior número de escolas que possui EJA.

Os dados secundários se constituem a partir da pesquisa documental: Proposta Curricular do Município de Fortaleza, a partir da elaborada em 1995, situando historicamente a questão do currículo nas escolas públicas municipais; as Diretrizes Curriculares do Município de Fortaleza relativas ao ano de 2011; os artigos relacionados à proposta curricular,

¹² Referem-se a assuntos que não estavam nas temáticas sugeridas durante as entrevistas, tais como: baixa autoestima do aluno; baixa autoestima do professor; desestímulo do professor; críticas ao sistema, entre outros assuntos.

veiculados nos dois maiores jornais de circulação em Fortaleza (O Povo e Diário do Nordeste), no ano de 2011; como também os Projetos Político-Pedagógico (PPP) das escolas onde estão lotados os professores de EJA.

Consideramos importante o exame e análise de tais documentos, visto que contribuem para elucidar o objeto investigado, articulando sujeito e objeto, negando, pois, no dizer de Kosik (1976), o mundo da pseudoconcreticidade¹³.

Apresentamos a caracterização das escolas a partir das observações e do PPP das mesmas. A primeira escola visitada foi a Margarida, localizada no Bairro Siqueira II. A escola possui 684 alunos e, destes, 103 são educandos da EJA. Possui Educação Infantil, 1º ao 5º ano, 6º ao 9º ano e EJA. Em relação às instalações físicas, a instituição contém 13 salas de aulas, das quais quatro (04) são destinadas à EJA, que funciona no período noturno. Existe ainda 01 sala de direção, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 refeitório, 01 pátio interno, 01 quadra de esporte, 01 parque infantil, 01 almoxarifado, 01 cantina, 01 biblioteca e 08 banheiros. O núcleo gestor da instituição é composto por: 01 diretor, 01 secretário e 02 coordenadores pedagógicos, que se dividem para a realização do trabalho junto à EJA no período noturno.

Ao analisarmos o PPP dessa Escola (2017), que trata da sua concepção acerca do tipo de sociedade e homem que se deseja formar, bem como seu objetivo central e metas para atingir o que busca, observamos que o mesmo possui uma visão progressista de mundo, já que defende uma sociedade justa, igualitária e democrática, deseja formar um homem crítico, capaz de refletir e transformar sua realidade, solidário e com espírito coletivo. Para isso, espera que a escola reúna condições físicas, estruturais e pedagógicas, a fim de que possa ser democrática, viva, criativa, sendo capaz de desenvolver, com os professores, uma prática pedagógica significativa para os educandos. Porém, percebemos contradições na escrita de tal documento, isto porque, quando se trata da EJA, as ações elaboradas não traduzem a teoria relatada no texto.

O diagnóstico da escola (2017), especificamente em relação à percentagem geral da evasão no tocante à EJA, apresenta dados preocupantes, pois tem um número significativo (45, 54%) de alunos que se evadiram, ou melhor, foram excluídos, quer seja por questões da realidade objetiva, quer seja por questões da natureza subjetiva. Todavia, não fizemos pesquisa para saber o porquê desse número expressivo de evasão. Contudo, nos chama a

¹³ O mundo da pseudoconcreticidade é o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana. É a prática fetichizada dos homens. A busca pela superficialidade dos fenômenos.

atenção o fato de que, ao apresentar as dificuldades e as necessidades da escola, esse problema não aparece, a não ser quando se referem a alunos que são transferidos do turno diurno para o noturno, visto que desejam saber o motivo da transferência e o nível de aprendizagem deles para realizar as adequadas intervenções.

Por outro lado, ressalta que almeja ter psicopedagogos para trabalharem no período noturno e, ao mesmo tempo, seu plano de metas aponta uma única proposta, mais especificamente voltada para a EJA, qual seja a de desenvolver um reforço escolar para os alunos com dificuldades em escrita e leitura. A nosso ver, essa proposta é insuficiente para a modalidade quando sabemos da especificidade dos sujeitos. Muitos são os motivos que impedem um educando da EJA de estar em sala, como já citamos, por isso, é importante a escola dar passos para além da dimensão pedagógica. Sim, estamos preocupados com a aprendizagem dos que permaneceram, mas, em relação aos que partiram, o que fazer? Como construir uma escola capaz de contribuir para a diminuição desse problema? Como dialogar com as diferentes culturas, os diversos talentos existentes na instituição? Como a comunidade poderia dialogar com a escola e ajudar a incentivar a permanência desses educandos? E as universidades, no que poderiam contribuir?

É certo que muitas ações passam, sobretudo, pela esfera pública, à medida que necessita tomar decisões que incluam os educandos da EJA, dialogando com diferentes esferas, como a Secretaria de Desenvolvimento Social, Secretaria de Cultura, Saúde, entre outras, pois é preciso pensar a EJA numa perspectiva mais ampla, sem restringi-la ao saber escolar. Essa análise ajudou-nos a ver a escola com um olhar reflexivo e, ao mesmo tempo, indagar sobre como é possível um pesquisador problematizar essas questões ao longo do trabalho de investigação.

Mas, inicialmente, cheios de expectativas e medos, pensávamos como seríamos recebidos por professores e alunos. Felizmente, a receptividade foi satisfatória, fomos bem recebidos por funcionários, professores e alunos, os últimos já querendo saber se seríamos novas professoras: “Tia, a senhora é a nova professora, indagou um aluno da EJA”. Respondemos que não e eles, por sua vez, retrucaram: “Ah, tá! Porque aqui ficam só mudando de professora”.

E, assim, fomos nos fazendo pesquisadoras. Chegávamos cedo, observávamos a acolhida, sempre com o momento da merenda e as rodas de conversa que se formavam naturalmente entre os alunos, alguns poucos buscavam a biblioteca, ao passo que outros já iam para a sala de aula esperar a professora. Esse também era o momento para conversar informalmente com as professoras, sujeitos da pesquisa, em busca de saber também sobre seu

modo de vida, desejos e sonhos, bem como as preocupações pedagógicas que acabavam surgindo nessas conversas informais.

Posteriormente, estivemos nas salas de aula EJA II e EJA III para partilhar a experiência de educar jovens, adultos e idosos. Também fomos bem acolhidas pelas professoras e alunos e, em alguns momentos, fomos convidadas a participar da aula. Na primeira turma, a maioria dos alunos ainda estava no processo de alfabetização e víamos a apreensão da professora para alfabetizá-los, aliado também ao problema da evasão. A docente confessou para nós a angústia do número reduzido de alunos em sala de aula e os diferentes níveis de aprendizagem. Observamos, também, a boa relação entre os alunos e a professora, em que existia respeito e amorosidade. Porém, do ponto de vista físico, era uma sala de aula ampla, mas com problema de iluminação, devido à existência de lâmpadas queimadas.

Verificamos que a docente possui um bom relacionamento com os educandos, a qual demonstra respeito e afetividade, a turma é harmônica, não apresenta situações de conflitos e os próprios educandos se ajudam mutuamente, quando se refere às dificuldades de aprendizagem. Vale ressaltar, também, que a referida professora possui carga horária reduzida em outro município, fato este que, segundo ela, melhorou muito sua qualidade de vida, pois, assim, consegue planejar melhor as atividades pensadas para a sala de aula, selecionar textos e, inclusive, produzir materiais didáticos.

Com tais memórias extraídas do nosso diário de campo, remete lembrar a análise de Arroyo (1999, p. 135), quando destaca que “[...] o olhar do alto sobre os professores públicos é muito negativo. É preconceituoso até...”. Na verdade, geralmente, são as secretarias de educação que pensam a escola e o currículo, porque partem do pressuposto de que o professor não sabe fazer, precisa de formação, de se qualificar. Outras vezes, desconsideram o que o professor e a escola produzem, em termos de experiências pedagógicas.

No caso da experiência das diretrizes curriculares no município de Fortaleza (2011), cabe destacar, igualmente, que se buscou conhecer a produção das escolas, em termos de experiências pedagógicas, e analisou-se o planejamento de algumas instituições. Contudo, não temos conhecimento de como esse material foi trabalhado para o processo de construção de tal diretriz.

No caminhar dessa experiência, chegamos à segunda unidade, Escola Jasmim, localizada no bairro Mondubim. No primeiro momento, frustração em nem encontrar o local, receio da violência, medo de sair da nossa “zona de conforto”, isto é, sair de uma escola em que laços foram construídos, com adaptação tranquila, e agora era preciso seguir um novo

caminho. Mas o caminho se fez e nos instalamos também nesse chão, um chão de profissionais sérios e comprometidos.

Em visita para conhecer a Escola Jasmim, que atende Educação Infantil, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e EJA, fomos bem recebidos pela secretária, que nos forneceu dados quantitativos sobre a mesma. A escola possui 690 alunos, destes, 184 matriculados na EJA. Do ponto de vista das instalações físicas, contém 15 salas de aula, sendo 06 salas disponibilizadas para a EJA, no período noturno. Existe também na escola 01 sala de direção, 01 sala de coordenação, 01 secretaria, 01 sala para professores, 01 biblioteca, 01 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 sala de vídeo, 01 auditório pequeno, 01 pátio escolar, 01 quadra (no momento, desativada) e 01 refeitório.

A proposta pedagógica da escola expressa no seu PPP (2017) tem como objetivo central promover a qualidade do ensino, priorizando a elevação do nível de aprendizagem e minimizando o índice de reprovação e abandono. Objetiva formar um ser humano holístico, participativo e questionador, centrando a função da escola em construir uma aprendizagem significativa. Para tanto, busca desenvolver ações que permitam envolver e integrar todos os alunos do turno da noite, dentro e fora de sala de aula.

Em relação à EJA, o documento apresenta um breve histórico dessa modalidade no Brasil, discorre sobre suas funções, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (reparadora, equalizadora, qualificadora), relata também seu sistema de avaliação, destacando que “os alunos com baixo rendimento possuem direito a recuperação paralela” e mostram como as turmas são compostas. Além disso, ressalta também o alto índice de jovens e adultos fora de faixa e fora da escola, afirmando que 199 alunos abandonaram a instituição no ano de 2017, o que instigou a escola a buscar mobilizar esse público para o retorno à sala de aula.

Apesar dessa realidade, não constatamos, no plano de metas da escola, ações com vistas a diminuir o problema anunciado. Do ponto de vista político e pedagógico, é realizada uma contextualização satisfatória sobre a EJA e, embora no seu diagnóstico relatem o elevado número de alunos fora de faixa e fora da escola, como também a existência da falta de recursos didáticos para a EJA, não mostraram as possíveis saídas para tais problemas. Como um PPP de uma instituição escolar não trata da especificidade dos seus sujeitos do período noturno, jovens, adultos e idosos, que, com diversos interesses, traduzem a especificidade de voltar à sala de aula?

O grupo gestor da escola é formado por 01 diretora, 01 secretária e 02 coordenadores, que devem se dividir para dar assistência pedagógica ao turno noturno,

horário em que funciona a modalidade EJA. Após conversa com a secretária, realizamos entrevista com a professora, contatada anteriormente, e pedimos permissão para acompanhar algumas de suas aulas. A professora prontamente aceitou. Ela ministrava turmas da EJA II e III, é considerada na rede Professora Regente II, porque passa por duas turmas.

Entretanto, no dia marcado, a professora não pôde comparecer à escola e seguimos no trabalho de observação. Os alunos chegaram e se dirigiram ao refeitório para a merenda, alguns ficaram nos bancos com amigos em rodas de conversa, ao passo que outros compartilharam conosco o desagrado da merenda, por todo dia ser sopa, indagaram se gostávamos e perguntaram sobre os professores, se eles já chegaram, nos confundindo com colegas da escola.

Em outro momento, visitamos a biblioteca e conversamos com a professora regente do espaço, em busca de saber sobre os projetos desenvolvidos, e constatamos a não existência de projeto específico para a EJA, ao tempo em que, também, estabelecemos uma relação de integração com a respectiva professora. Verificamos que a mesma exerce uma autoridade salutar frente aos alunos, em sua maioria, adolescentes. Tivemos a experiência de encontrar alunos drogados em sala, fato que precisou da mediação dessa professora para que fossem embora, apesar de a escola estar com a presença da coordenadora pedagógica naquele momento. Os professores solicitaram ajuda porque não conseguiram administrar a situação em sala de aula, pois os alunos não obedeciam. Confessamos que, mais uma vez, o medo nos visitou, pois nunca vivenciamos tal situação.

Finalmente, estivemos em sala de aula com a professora da EJA II. Sala ampla, bem iluminada e com ar-condicionado em perfeito estado de funcionamento. Merece, entretanto, destacar que nesta sala funciona a turma do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) durante o dia, no caso, o 2º ano. A referida professora possuía um bom relacionamento com os alunos, pois existia respeito, diálogo e amorosidade para com a turma. Todavia, em conversa informal com a docente, a mesma nos disse que alguns alunos tinham faltado, particularmente os adolescentes, mais difíceis de lidar, pois quase sempre não realizavam as atividades sugeridas e, às vezes, não eram respeitosos em sala. A professora também confessou o desejo de deixar de trabalhar com a EJA, em razão dos novos educandos que estão em sala de aula, por não se identificar com esses adolescentes. Por conta disso, esperava trabalhar somente com as turmas do diurno, no caso, o 2º ano, turma do PAIC.

Em sala, a professora trabalhou o gênero textual “fábula”, mediante a história *A Lebre e a Tartaruga*. Para tanto, fez leitura paragrafada, discutiu e refletiu a moral do texto, bem como, buscou articular o debate com a vida real dos sujeitos. Além disso, explorou

imagens para que os educandos organizassem a história em sequência, fez análise linguística de algumas palavras do texto, enfim, buscou fazer um trabalho na perspectiva interdisciplinar e vimos que conseguiu. Contudo, observamos que as imagens eram infantilizadas e a maioria dos alunos não sabia ler e nem escrever, segundo a própria professora confirmou, fato que nos permitiu indagar como eles realizariam a atividade de interpretação escrita do texto. Outra questão se refere ao fato de que a leitura serviu como desculpa para explorar elementos da gramática e da própria estrutura do texto, algo que consideramos negativo, porque como a maioria dos alunos não sabia ler e nem escrever, seria mais interessante problematizar em profundidade o tema em destaque, despertando o gosto e o prazer de ler, ampliando o universo vocabular e a visão de mundo dos sujeitos.

Do mesmo modo, precisamos estar atentos quando afirmamos que partimos da realidade do aluno, da sua história de vida, do mundo real, pois é difícil incorporar a teoria à prática. Dizemos que partimos da necessidade do educando, contudo, cometemos a falha pedagógica de realizar determinadas atividades que não condizem, naquele momento, com o nível de aprendizagem dos alunos. Embora se observe o compromisso da professora com a EJA, pensamos que algumas tomadas de decisões precisariam ser refeitas. Ela nos afirma:

Sempre parto das necessidades da nossa clientela. Você não pode chegar com uma metodologia que você vai trabalhar com eles e você não vai obter nenhum resultado positivo. Então, de acordo com a necessidade da turma, a gente vai elaborando o que pode ser feito em sala de aula com eles, fazendo uso de... [pausa]. Pois sim, de acordo com a necessidade dele... Eu gosto muito de produzir material pra trabalhar com eles: é alfabeto móvel, é sílaba, é tarjeta com frases, textos lacunado, esse tipo de recursos que você pode utilizar pra trabalhar. (Professor – Sujeito C).

De fato, a diretriz é de base freireana, fundamentada nos princípios da Educação Popular, pela compreensão de que o processo pedagógico deve partir da necessidade do educando, do seu universo cultural e que, problematizando a vida do sujeito, é possível ampliar seus conhecimentos, bem como, contribuir para a formação crítica e a possibilidade da busca de atuar no mundo, questionando e lutando por uma sociedade justa. Porém, partir da realidade do educando não é uma simples questão de metodologia, mas é a busca da efetiva *práxis social*, entendida como uma prática refletida, é o entendimento da educação que se materializa em ação-reflexão-ação. Talvez seja essa a grande dificuldade do professor da EJA, caminhar para além de um método de ensino.

Nesse sentido, no momento da investigação, percebemos que a pesquisa, de fato, trata do mundo real, de um problema posto pelos homens, em que a objetividade do mundo se articula com a subjetividade do sujeito. Nesse caso, o mundo real diz respeito a uma rede municipal de escolas que construiu coletivamente uma diretriz curricular baseada nos

princípios freireanos, porém, vivenciou contradições antes, durante e depois de sua elaboração.

A rede escolar do município de Fortaleza elaborou uma diretriz curricular coletivamente, mediante a realização de reuniões, encontros, debates e decidiu democraticamente pautar uma concepção de educação e currículo na perspectiva freireana. Todavia, tal compreensão não é tão clara para alguns educadores, visto que presenciamos, em campo, bons profissionais do ensino, do ponto de vista técnico, porém, que ainda caminham numa abordagem política distante dos ensinamentos de Paulo Freire.

A nosso modo de ver, esse mundo real, para o professor, ainda tem muito da preocupação com os conteúdos a serem trabalhados, com o processo de aprendizagem dos alunos, com a metodologia que será trabalhada, questões essas pertinentes. Contudo, não ter clareza da base teórica a qual se filia pode gerar uma inconsistência no seu trabalho pedagógico e comprometer o processo de ensino e aprendizagem. Vejamos, pois, o depoimento:

Mulher, eu vou te dizer uma coisa, essa questão da teoria, a gente vai pra essas formações, você ver falar de muita gente, muitos teóricos que você escuta falar, será que se você aplicar em sala de aula só uma teoria vai funcionar ou você tem que lançar mão de outras pra poder você chegar e obter o seu objetivo, que é o aprendizado do aluno? (Professora – Sujeito C).

Vale destacar que os registros das informações coletadas logo depois, das entrevistas, foram feitos através da gravação das falas, posteriormente transcritas literalmente, mantendo a originalidade e o sigilo das identidades dos sujeitos. Os registros das observações são produtos de oito visitas em uma escola e seis visitas em outra, sendo anotados pela pesquisadora em diário de campo.

No tocante à organização do material coletado nas entrevistas, utilizamos o Excel para agrupamento de temáticas relacionadas às citações¹⁴ dos sujeitos, classificando primeiramente as pré-categorias para, em seguida, definir quatro categorias: EJA (c=8), currículo (c=26), diretrizes curriculares (c=98) e prática pedagógica (c=106). Para a elaboração da análise, resolvemos agrupar EJA e Currículo, devido à similaridade das falas. Também em relação às citações referentes às Diretrizes Curriculares e Prática Pedagógica, apontando a relação existente entre elas. “A análise preliminar permitiu detectar divergências, conflitos, vazios e pontos coincidentes que se acham nas afirmações dos respondentes” (TRIVIÑOS, 1987, p. 172).

¹⁴ Citações (c) selecionadas a partir das falas dos sujeitos.

Além disso, o problema o qual propomos investigar não será compreendido somente com base na consciência reflexiva, porque o conhecimento não é, segundo a visão dialética, simples contemplação, mas se baseia na *práxis* humana, na atividade consciente, posto que “[...] a realidade é um todo dialético e estruturado” (KOSIK, 1976, p. 50).

A análise teve como base a perspectiva dialética, da totalidade concreta, tomando cuidado para sair da superficialidade, da aparência do fenômeno, entendendo que o objeto investigado é um todo indivisível carregado de significados, porém, ao mesmo tempo composto de partes que se articulam entre si.

De início, no dizer dialético, esse todo ainda não está claro, mas, ao longo do processo de imersão na realidade, ele vai se elucidando e tornando compreensível. Também não queremos com isso, como alerta Kosik (1976), reduzir o conceito da dialética a uma metodologia de investigação da realidade, tendo como referência a ideia de que “tudo está em conexão com tudo” e que “o todo é maior que as partes”. O importante a entender é que o homem, diante do objeto pesquisado, não atua de maneira abstrata, embora, de início, muitas vezes parta das percepções iniciais, sem compreender de fato o real. Contudo, é papel da dialética desconstruir o mundo da aparência e compreender que nem sempre aquilo que se apresenta como real é de fato verdadeiro. A dialética é, então, “[...] o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 1976, p. 39).

Além disso, durante a investigação, há várias maneiras de buscar o saber pesquisado, porque ora partimos do conhecimento singular para o geral, ora vice-versa, já que não existe um caminho pré-determinado durante uma dada pesquisa, pois a realidade não está pronta, ela é resultado da ação-reflexão-ação dos homens, entendidos como seres da *práxis*. Nesses termos, a dialética se faz como teoria capaz de explicar a realidade partindo da totalidade concreta, do mundo objetivo responsável em construir e desconstruir o fenômeno investigado. Sobre isto, afirma Kosik (1976, p. 13):

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

Assim, ao sermos instigados a pesquisar a relação entre o processo de construção da Diretriz Curricular da EJA, de base freireana, no município de Fortaleza, e os desafios da

prática pedagógica docente em sala de aula, é possível, primeiramente, partirmos das nossas percepções, sensações, da aparência do fenômeno, até porque os conhecimentos ainda se apresentam de maneira fragmentada, para depois, então, alcançarmos a totalidade concreta, própria do conhecimento dialético.

Nossa preocupação é se, de fato, a prática pedagógica do professor dialoga com diversas teorias ou faz aquilo que se denominou chamar de uma “salada”, que não é sinônimo de flexibilidade metodológica, mas de ausência de clareza da base teórica que acredita, de consistência teórico-metodológica.

Desta forma, o caminho da pesquisa, mediante as leituras dos documentos, as entrevistas, as observações na escola, em sala de aula, foram acompanhadas de muitas reflexões, dúvidas, angústias pedagógicas, desejo de, algumas vezes, poder sugerir, propor... Almejávamos estar como professora regente em uma sala de aula ou na própria escola, objetivando pensar outros caminhos para tornar o currículo vivo para os sujeitos da EJA. Por outro lado, também percebíamos e fazíamos autocrítica do nosso desejo, para não cometermos o erro de pensar que a escola, os profissionais que lá estão, não buscam fazer acontecer, acertar, porque a escola também constrói o seu currículo ao seu modo e partindo da realidade objetiva: falta de material pedagógico, número insuficiente de funcionários, problemas de violência, uso de drogas no interior da instituição, evasão, enfim, uma série de dificuldades para as quais, geralmente, as causas e soluções estão fora dos muros escolares.

Mas como na proposta dialética de pesquisa o todo é maior que as partes, compreendemos que a materialidade de uma diretriz curricular não acontece somente por desejo ou não dos professores, urge a relevância de uma tomada de decisão política, que implica em pensar a escola e o currículo como prioridade central e, desta forma, não há como economizar na compra de material, em investir na formação permanente do professor, contudo, para além da concepção de receitas de como dar aula, mas problematizando o cotidiano da sala de aula, de maneira que o professor seja capaz de encontrar soluções para os problemas postos.

Sendo assim, tais reflexões serviram de fundamento para compreender que o marco de referência para a Educação de Jovens e Adultos precisa ser o da Educação Popular. Insistimos por apontar o educando e o educador como sujeitos do ato pedagógico, construtores de saberes, de cultura, e em negar o conhecimento utilitarista, apontando para a defesa de uma sociedade que nega os valores e os interesses do capital. Nesse sentido, em seguida, faremos um passeio aproximado pela história, situando a EJA nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que discutimos as concepções de currículo, desde as teorias tradicionais

até às teorias críticas e pós-críticas, posto ser estas que fundamentam a proposta da diretriz curricular da rede municipal de Fortaleza na perspectiva freireana.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS APROXIMAÇÕES COM AS TEORIAS DO CURRÍCULO: EM BUSCA DO OLHAR FREIREANO

“Sonhar mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender”.
(Sonho impossível/Chico Buarque)

Este capítulo trata sobre a EJA no contexto da Educação Popular, a partir dos anos de 1920 até os dias atuais, situando como os setores excluídos da sociedade serviram de massa de manobra para o poder dominante, através de políticas compensatórias. Por outro lado, essa articulação também serviu de instrumento para a defesa da transformação social, a partir da efervescência dos movimentos sociais da década de 1960 e da pedagogia de Paulo Freire.

O capítulo também trata das transformações que aconteceram na sociedade a partir dos anos 1990 e de como as mesmas influenciaram as práticas da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, referenciadas em documentos que serviram de marco para a modalidade de ensino da EJA. Por fim, aponta que a escola necessita trabalhar princípios que ajudem o ser humano a estar no mundo de modo crítico e sendo capaz de encontrar respostas para os problemas de uma sociedade em permanente mudança.

Estudaremos, ainda com mais propriedade, as teorias críticas do currículo, por serem estas as que embasam mais profundamente as diretrizes curriculares do município de Fortaleza. Não obstante, discutiremos a teoria tradicional e as teorias pós-críticas, que fundamentam também as concepções de currículo, chamando a atenção para a necessidade de refutar a lógica fragmentada e de controle que acompanha o cotidiano das práticas escolares. O objetivo é de que possamos entender o currículo como espaço de disputa, resistência e construção social. Para isso, fundamentamo-nos em autores, tais como: Silva (2014), Giroux (2014), Freire (2005), entre outros.

Por fim, tratamos da concepção freireana de currículo, a qual nega a abordagem bancária de ensino, pautada na memorização e repetição dos conteúdos programáticos, desconsiderando as situações de vida dos sujeitos durante o processo pedagógico. A defesa, portanto, da proposta freireana de currículo, ainda que o mesmo não seja um teórico especificamente dessa área, é de que este autor compreende a aprendizagem como um processo ativo, crítico, esperançoso e transformador.

3.1 Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: uma interface necessária

Para abordar essa temática da Educação Popular, ancoramo-nos em autores, tais como: Brandão (1984; 2008), Di Pierro (2000; 2015), Gonh (2008; 2013) e Damasceno (2005; 2015). O conceito de Educação Popular é quase sempre associado a um trabalho pedagógico destinado às minorias sociais. Porém, a mesma sempre existiu como prática social da humanidade, posto que na sociedade tribal o chefe tinha o poder da palavra, não porque mandava nos súditos, mas porque ele representava o poder de todos. O saber era comunitário, era de todos, não havia hierarquia, divisão. Portanto, a prática pedagógica sempre existiu, ainda que não existisse a escola, porque o saber e a palavra eram comuns a todos (BRANDÃO, 1984).

Além disso, Brandão (2008) destaca que essa educação não está datada, não é situada em um determinado período, é sempre algo novo, contestatório. Existem assim, de acordo ele, duas vertentes nas concepções de Educação Popular: uma como um instrumento político e pedagógico a serviço dos trabalhadores e na defesa da transformação social, e outra destinada a ajudar os setores excluídos da sociedade a conquistar qualidade de vida, a plenitude da cidadania. A Educação Popular tem, assim, tarefas grandes, no entender do autor: ajudar a transformar o mundo, possibilitar mudanças significativas nas pessoas, formá-las para serem construtores do mundo, e a mesma precisa ser de qualidade, garantindo que a cultura e o poder possam ser pensados tomando por base o sujeito, sua condição de vida, sua cultura.

Historicamente, segundo Brandão (2000), a Educação Popular no Brasil se inicia desde o trabalho educativo dos jesuítas junto aos adultos e adolescentes, mediante a ação religiosa, difundindo o evangelho e buscando inculcar nos colonizados as práticas e os valores dos colonizadores.

Vale ressaltar também que, no final do século XIX e início do século XX, já existiam algumas experiências em Educação Popular, como a de escolas voltadas para operários adultos e filhos de trabalhadores (embora poucos pudessem frequentá-las), bem como escolas católicas que forneciam aulas gratuitas aos pobres (BRANDÃO, 2008).

A partir dos anos 1920, se inicia a luta pela defesa da escola pública e o rompimento da abordagem confessional católica na educação, com o movimento dos Pioneiros da Escola Nova¹⁵, impulsionado pelo processo de aceleração da urbanização e

¹⁵ Esse movimento foi resultado da luta de intelectuais liberais que almejavam um país com base urbano-industrial e, no plano educacional, defendiam a escola pública obrigatória, laica e gratuita, fundamentada nas

industrialização. Com o entusiasmo da educação nesse período dos anos 1920 e também nos anos 1940, havia a compreensão de que a educação escolar seria a via certa para acabar com o atraso e a pobreza no país, além de ser um meio para a construção de uma sociedade democrática.

Nesse contexto, se insere a Educação de Jovens e Adultos, pensada pelos donos do poder para integrar as pessoas na sociedade, preparando-as para o desenvolvimento, mas como essa educação permanece em uma estrutura de sociedade desigual, havia o entendimento de que ela existe para suprir as carências de homens e mulheres pobres, afirmando-se, assim, sua natureza compensatória (BRANDÃO, 1984).

Por isso, na década de 1940, o Estado passou a se responsabilizar mais em relação à educação de adolescentes e adultos, expandindo direitos e, desta forma, criou, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, possibilitando 25% dos recursos para a criação de ensino supletivo dirigido a adolescentes e adultos analfabetos. Também instituiu, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), responsável pela elaboração dos planos anuais destinados ao ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Iniciou-se, ainda, o movimento em favor da educação de adultos, através da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), buscando oferecer ensino primário para tal público (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Entretanto, no final da década de 1950 e meados da década 1960, os Movimentos Sociais e os Centros de Cultura Popular, com base nos trabalhos de Paulo Freire, compreenderam a educação em outra perspectiva, como um instrumento de politização e conscientização dos setores populares, contribuindo para que estes construam seu próprio conhecimento, entendendo que a educação não é somente uma atividade de sala de aula, mas uma prática crítica e criativa.

Vale destacar que o país vivia, no início dos anos de 1960, a partir do governo de João Goulart, mobilizações em torno da implementação das chamadas “Reformas de Base¹⁶”, e, entre elas, a da educação. Nesses termos, as experiências de Educação Popular dos anos 1960 que surgiram em Recife, tais como: Movimento de Cultura Popular, Movimento de

teses da pedagogia nova, valendo-se das concepções de Dewey, Kilpatrick e outros. Assim, em 1932, publicaram o célebre *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, propondo a reformulação da política educacional em nosso país (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994).

¹⁶ Com a renúncia de Jânio Quadros, toma posse João Goulart, baseando seu governo em torno das ideias nacionalistas e na efervescência política e ideológica. Para tanto, defendeu as chamadas Reforma de Base, entre elas, a da educação, favorecendo a promoção de programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos (PAIVA, 1987). As reformas de base tratavam-se de temas importantes para a população, como a questão agrária, financeira, educacional, entre outros, unindo o campo popular em torno da defesa do nacionalismo.

Educação de Base, “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler¹⁷”, bem como a Experiência Freireana de Alfabetização em Angicos¹⁸, no Rio Grande do Norte, entendiam a alfabetização como conscientização e indagavam o porquê de se alfabetizar, tendo clareza de que o objetivo era compreender o mundo, buscar soluções para os problemas das camadas sociais desfavorecidas, com vistas à construção de uma sociedade justa (FREIRE, 2003). Porém, também se compreendia que a educação de adultos estava para além da alfabetização, mas representava um ato político de transformação.

Não por acaso, um dos momentos mais notáveis da Educação Popular aconteceu nessa década de 1960, abortado pela Ditadura Militar, visto que o Estado autoritário desfez a proposta de educação progressista que vinha sendo construída e criou outra, em 1969, com o intuito de servir de base para a manutenção do sistema, no caso, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹⁹.

Apesar de a Educação Popular ter surgido mais especificamente nos anos de 1960, ela não está morta, reinventa-se a cada dia, mediante novos saberes e novas práticas, isto porque o homem, sendo um ser essencialmente histórico, é capaz de modificar sua história, uma vez que a mesma é resultado do agir. Em outras palavras, a educação, para Paulo Freire, é um ato essencialmente político e criador, que toma como referência a realidade dada.

Com o fim da ditadura e com o processo de redemocratização do país, retomam-se as ideias freireanas. A tônica da visão freireana é que será através do diálogo que o homem problematizará sua realidade, negando a existência de um ser abstrato e desligado do mundo

¹⁷ A referida campanha fazia parte dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), que aconteceram no Estado do Rio Grande do Norte, na década de 60. Partia-se do pressuposto de que era fundamental desalienar a nossa cultura, como uma maneira de propiciar a formação de uma consciência política e social do povo. A campanha foi criada pela prefeitura de Natal, no ano de 1961, atendendo aos anseios de comitê dos bairros, visto que consideravam o analfabetismo o principal problema da comunidade. Primeiro, as comunidades cederam salas ociosas à prefeitura para a realização das aulas de educação de adultos, mas, posteriormente, foram construídas salas de aula em terrenos baldios, que funcionavam com classes primárias no diurno e salas com adultos no período noturno (PAIVA, 1987).

¹⁸ A primeira experiência extensiva de alfabetização em 40 horas, baseada no método de Paulo Freire, aconteceu na cidade de Angicos – Rio Grande do Norte – como uma experiência piloto, utilizando-se recursos do Estado. Primeiramente, se fez a pesquisa do universo vocabular da localidade, seguindo a orientação do método, fichas de alfabetização foram elaboradas, estudantes universitários foram orientados, convidaram alunos e organizaram as salas de aula. Tal experiência obteve êxito, contemplando 400 alunos. (PAIVA, 1987). “Tal experiência teve início em 18 de janeiro de 1963 e, em 2 de abril, na 40ª hora, realizou-se a solenidade de encerramento, com discurso do presidente João Goulart. O método de alfabetização experimentado em Angicos teve repercussão nacional e internacional. Em 1964, com o golpe militar, todos os coordenadores e alfabetizandos sofreram perseguições e muitos, o exílio” (GUERRA, 2013, p. 21).

¹⁹ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado no contexto da ditadura militar em 1969, com o objetivo de extinguir o analfabetismo no país, através de um ensino funcional que garantisse o domínio rudimentar da leitura e escrita para os jovens e adultos. O objetivo desse programa era legitimar a nova ordem política implantada. Em 1985 foi extinto, uma vez que estava desacreditado nos meios políticos e educacionais, sendo substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – FUNDAÇÃO EDUCAR (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

real. Defende, pois, a pedagogia problematizadora, a qual será construída com o oprimido, na luta incessante para o resgate da sua humanidade há tempo perdida. Foi nesse sentido que a Educação Popular era vista, no dizer de Gohn (2013), como parte integrante do processo de organização das classes e camadas populares, pois, no período do regime militar e da transição democrática, ela de fato mobilizava e organizava o povo.

Diante desse novo modelo do Estado capitalista, surgem os chamado “Novos Movimentos Sociais”, nos anos 1980, caracterizados por novas maneiras de resistências e organização, tanto no âmbito urbano como rural, uma nova organização sindical, conhecido como “novo sindicalismo” e movimentos ligados às questões étnico-culturais. Tais movimentos trabalham com novos valores, buscando a concretização de direitos sociais que podem ser transformados em políticas públicas permanentes (DAMASCENO, 2015).

Não obstante, as transformações econômicas, sociais e políticas dos anos 1990, pelas quais passou e vem passando o capital, referenciado nas políticas de globalização e neoliberalismo, influenciaram, sobremaneira, os rumos dos movimentos sociais e da Educação Popular, no sentido de pensá-la do ponto de vista pragmático, da pedagogia dos resultados, da eficiência e eficácia. O importante, pois, é ser ativo para não se desperdiçarem financiamentos públicos e privados, já que, atualmente, os movimentos estão mais próximos de projetos e programas institucionais (GOHN, 2013).

Não por acaso, nos anos 1990, a Educação de Jovens e Adultos sofreu grandes ataques, comprometendo a qualidade do ensino, pelo fato de a matrícula da EJA não servir de cálculo para o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)²⁰ e, desse modo, a modalidade ficou com seu financiamento comprometido²¹. Nesse período, programas que envolviam a modalidade contaram com a parceria de diferentes órgãos, o que contribuiu para a desresponsabilização do Estado diante das políticas públicas de ensino, e o direito básico dos adultos à educação ficou à espera da mobilização da

²⁰ O Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, através da Emenda Constitucional nº 14 de setembro de 1996, e regulamentado pela lei nº 9424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2264, de junho de 1997. O mesmo foi implementado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, visando subvincular os recursos constitucionalmente destinados à educação de forma exclusiva para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

²¹ Machado (2009) destaca que o Presidente Fernando Henrique Cardoso atuou de maneira contraditória quando sancionou a LDB nº 9.424/96. A referida lei garantia oferta de educação para todos, mas vetou recursos do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) para a EJA, impedindo que as matrículas da modalidade fossem consideradas na redistribuição dos recursos do fundo. Assim, a EJA passou a existir, praticamente, na época do governo FHC, por meio do Programa Alfabetização Solidária e somente depois é que surgiu o apoio do governo à EJA, por meio do “Programa Recomeço”, permitindo a transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros para a modalidade. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

sociedade civil (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Na prática, a Educação de Jovens e Adultos continuou vivendo em função das campanhas de alfabetização, entendendo o analfabetismo como uma chaga que precisa ser banida do país, além de se negar a continuidade dos estudos dos educandos.

Apesar da consciência crítica de muitos educandos e educadores, não foi possível modificar os rumos da Educação de Jovens e Adultos no país nesse período, pois a transformação da realidade não depende somente da nossa vontade, há em curso um processo histórico e social que depende da tarefa de todos os homens enquanto seres da práxis, pois o “[...] domínio das estruturas socioeconômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através do seu desvelamento, não opera por si só, a mudança da realidade” (FREIRE, 1992, p. 32).

Nessa tarefa histórica de construir uma nova educação para os jovens e adultos desse país, em 2006, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²², em substituição ao FUNDEF, destinando recursos para os outros níveis e modalidades de ensino, no caso, a EJA passa a ser contemplada. Ressaltamos, todavia, que tal conquista foi resultado da luta e organização dos movimentos sociais, entre eles, o Fórum Nacional de EJA.

Por outro lado, assistimos outros modos de se fazer Educação Popular, uma vez que novas formas de mobilização têm surgido mediante a atuação dos sujeitos presentes na sociedade civil, que lutam e disputam de forma permanente os espaços do Estado. Desta forma, assumir o pensamento freireano na educação é fundamental, pois Freire (1992) alerta que a educação não pode adotar o paradigma empresarial, transformando os seres humanos em cidadãos consumidores e negando sua subjetividade, desde que não seja a econômica.

Nesse sentido, na obra *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) chama a atenção para o perigo da ideologia da pós-modernidade²³ de direita, para a luta dos oprimidos, posto que a mesma suprimiu classes sociais, ideologias, sonhos e utopias. Por outro lado, reafirma a

²² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado no governo Luís Inácio Lula da Silva, pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006, transformada em lei federal nº 11.494, de 2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, ampliando sua abrangência em relação ao FUNDEF, já que contempla os outros níveis e modalidades de ensino. Apesar de a EJA estar contemplada no FUNDEB, ainda não existe tratamento igualitário para os estudantes dessa modalidade de ensino em relação à distribuição dos recursos.

²³ A pós-modernidade se refere a uma diversidade de campos: intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos. Do ponto de vista social, político e filosófico, o pós-modernismo questiona os princípios do iluminismo, a crença na ciência, na razão, na racionalidade, no progresso, como se os mesmos fossem responsáveis pela opressão humana. Ao mesmo tempo, contesta a autonomia do sujeito moderno, pois este não é entendido como um homem que pensa, fala e produz, mas como alguém dirigido pelo exterior, pelas instituições, o discurso (SILVA, 2014).

importância da pós-modernidade de esquerda para o ganho da luta dos pobres e a necessidade de se estudar mais profundamente o tema do poder. No entanto, a visão progressista da pós-modernidade pode ensinar que nem sempre a vitória total da revolução significa que ela não se perca ao final, pela ausência da compreensão de que a luta é processo e o poder precisa ser recriado todos os dias. Por isso, historicamente, a EJA se restringiu à alfabetização, renegando o acesso a outros níveis e graus de ensino.

Devemos insistir em uma compreensão do que seja a Educação Popular que, acredito... Ela não é, repito, algo que historicamente surgiu em um lugar (entre Angicos e Recife) na aurora dos anos sessenta a daí em diante viveu, antes, durante e depois do regime militar no Brasil, a ligeireza de um ‘fogo de palha’. Ela não é algo que, entre ainda brasas e já cinzas, depois de dado o seu recado pedagógico, subsiste apenas como um resíduo liminar através de algumas últimas e persistentes experiências isoladas, em alguns escritos passadistas, que, lidos e dialogados em seus últimos encontros, congressos e simpósios que, em vez de celebrarem o seu velório, insistem ainda em festejar mais um aniversário. (BRANDÃO, 2013, p. 12).

Reafirma-se, assim, a tarefa crítica da Educação Popular, no sentido da necessidade de reinvenção cotidiana, contribuindo para que as classes populares superem o medo da opressão. Para tal conquista, porém, os oprimidos devem se vestir da disciplina intelectual, uma vez que ela é uma das pilstras sociais e políticas na conquista da democracia e da cidadania. Por isso, é importante organizar o pensar, o agir e o sentir, adquirindo ousadia para fazer acontecer, perceber os limites humanos, considerar valores éticos, políticos, sociais, respeitar a diversidade, usar a sensibilidade, superando a dissociação dos saberes, isto é, o saber científico não é superior ao saber popular (FREIRE, 2008).

Feito isto, passamos a refletir sobre a relevância da articulação entre Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Ao verificarmos que o direito humano à EJA ainda tem muito a avançar, haja vista as ações destinadas a essa modalidade ainda serem limitadas, em função da ausência de uma política real que garanta a continuidade de estudos para jovens e adultos, reafirmamos a importância da interface Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.

Essa interface é importante, embora ambas nem sempre atendam o mesmo público, e tratam de práticas educativas diferentes, como afirma Oliveira (2010). A EJA trata de uma modalidade de ensino oficial e a Educação Popular, com sua dimensão cultural e educativa, se refere a outras práticas, mais ligadas ao terceiro setor, contudo, possuem em comum o fato de serem vistas de forma discriminatória pela compreensão de que os governos realizam ações com a finalidade da compensação, objetivando suprir o chamado “tempo perdido”.

Para Damasceno (2005), existem duas dimensões da Educação Popular: a primeira diz respeito às políticas voltadas para os segmentos populares com a ajuda governamental, por entender que é responsabilidade do Estado a garantia de direitos que beneficiem a população. Ao mesmo tempo, por compreender que a educação pública é um espaço conquistado pela sociedade civil nesse Estado que não é monolítico e, portanto, sofre as pressões das lutas sociais, da própria dialética. A segunda trata da Educação Popular articulada com a luta social, ou seja, a prática educativa se entrelaça com as organizações de luta dos setores populares, pelo entendimento de que a educação é um instrumento fundamental para a conquista das transformações sociais.

Urge, assim, a relevância da união da prática pedagógica que acontece na escola com a prática educativa do movimento social, pois a autora entende que lutar pelo direito à educação pública é também lutar pela transformação social. Nesse sentido, cabe à escola articular o saber sistematizado historicamente pelos homens, isto é, o saber científico, com aqueles forjados na vida real, na luta social.

Damasceno (2005) ressalta, então, o exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que constrói um saber social mediante a luta que realiza na defesa das populações rurais e, ao mesmo tempo, eles próprios definem a escola e o currículo que almejam para seus filhos, no exercício permanente da *práxis* educativa.

Há muito, portanto, o que aprender com a Educação Popular! Apesar das diferenças, a EJA requer a necessidade de aprender a luta contra a discriminação, a desigualdade social, a busca de práticas efetivas que traduzem a democracia no interior das salas de aulas, das escolas, da sociedade, o pensamento reflexivo capaz de contribuir para alterar a ordem societal existente, enfim, o exercício da *práxis* necessária ao sujeito que constrói o conhecimento em conjunto com os outros seres humanos e é capaz de transformar os rumos da história.

Essa é uma das buscas que a Educação de Jovens e Adultos vem procurando desenvolver ao longo do seu processo histórico, por compreender que a educação é direito de todos e ao longo da vida e, portanto, não se restringe ao período da alfabetização, mas significa a garantia de se escolarizar de acordo com os desejos e sonhos de cada pessoa individualmente.

Como já citamos, o FUNDEB destina verbas para a EJA, mas não existe, até o momento, tratamento igualitário para os alunos dessa modalidade e ainda temos campanhas de alfabetização, quando deveria existir uma política pública séria que garantisse a

escolarização para jovens e adultos. O novo Plano Nacional de Educação (PNE)²⁴ ainda busca, por exemplo, na meta 8, que propõe elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, atingir no máximo 12 anos de estudo. Porém, o cumprimento dessa meta tem como obstáculo questões de classe social, renda, etnia, entre outras.

A sociedade civil organizada também vivenciou um movimento de tensão em torno da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministro da Educação José Mendonça em 20 de dezembro de 2017, cuja responsabilidade é definir os conhecimentos fundamentais que os estudantes devem aprender na educação básica. A construção dessa base já estava prevista na Constituição de 1988, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, com o intuito de contribuir para a qualidade da educação no nosso país, mas com base em princípios éticos, estéticos e políticos (MEC, 2018).

A BNCC, contudo, vem recebendo diversas críticas da sociedade civil organizada, por ter modificado o projeto em 2010 encaminhado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), espaço este onde houve um diálogo satisfatório em torno do tema e pelo fato do MEC, segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABDC), ter cedido à concepção mercadológica de ensino, centrada num currículo uniforme, na testagem da avaliação de larga escala e na responsabilização de gestores e professores. Além disso, as referidas associações também questionaram o fato de não ter acontecido uma avaliação crítica acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que ainda fundamentam muitas práticas escolares, além de não garantir o princípio da diversidade necessário a todos os níveis e modalidades de ensino.

Para a ANPED e ABDC (2015), para uma proposta caminhar em direção aos conteúdos, objetivos e áreas do conhecimento, é preciso discutir qual a concepção de currículo, avaliação e direitos de aprendizagem, pois a educação não se resume em conteúdos e sua qualidade não é sinônimo de testes padronizados. É fundamental que os conteúdos escolares sejam embasados em conteúdos sociais. Outra crítica se refere ao fato de que a metodologia para a realização da BNCC não foi democrática, haja vista que o processo se definia em fazer acréscimos a conteúdos anteriormente estabelecidos, acrescentando ou modificando o que já estava posto. Vivenciamos essa experiência na prática, por ocasião de

²⁴ O novo Plano Nacional de Educação foi aprovado no governo de Dilma Roussef, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, visando traçar diretrizes e metas para o ensino em todos os níveis, estabelecido um prazo de 10 anos para o cumprimento dos objetivos definidos. Disponível em: <<http://www.pne.gov.br>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

um seminário da base local, que aconteceu no Estado do Ceará, no ano de 2016, e no grupo a qual fazíamos parte, quando então deveríamos expressar em somente um parágrafo a concepção da EJA e sua função.

Não obstante, a EJA não está presente na BNCC e existe a promessa do Ministério da Educação de que a mesma será tratada em documento posterior. A apreensão sobre o tema acontece em virtude também de que o próprio movimento dos Fóruns de EJA no Brasil é contrário à BNCC, por entender que a modalidade, por sua especificidade, deve ter um currículo próprio fundamentado no diálogo e levando em conta a diversidade dos sujeitos (SANTOS; LEMOS, 2015). O currículo aqui não é compreendido como listagem de disciplinas e conteúdos que serão ministrados.

Apesar de concordarmos que a concepção da Base não dá conta da especificidade da EJA, ao mesmo tempo, refletimos, como Santos e Lemos (2015), que a ausência da EJA na BNCC é um movimento para invisibilizar a modalidade no seu processo histórico de construção e luta. Por isso, para nós, embora contraditório, ter a EJA expressa na BNCC, poderia ser uma forma de pressionar o atual governo brasileiro para a defesa da modalidade como direito básico para todos e como educação permanente.

Nesse sentido, saber fazer a leitura política e ideológica da conjuntura é imprescindível porque, assim, mostramos que sabemos ler as palavras ocultas contidas nas leis, nas tomadas de decisões a partir do seu contexto, do mundo vivido. Para tanto, é fundamental saber ler, no sentido freireano (a leitura do mundo precede a leitura da palavra), como uma necessidade urgente para toda e qualquer pessoa, frente ao crescimento da “onda” conservadora que vem tomando conta da maioria dos países, estados e municípios nos últimos tempos. Ora, saber ler implica entender o mundo ao seu redor, não é mera decodificação e repetição de códigos linguísticos, não é um aprendizado mecânico, mas é também um ato político, capaz de colaborar para que o homem reescreva a sua vida, sua história e a da coletividade.

A educação é *práxis* social, é ato político, ação própria dos seres humanos, dessa maneira, há de contribuir para a formação política dos sujeitos, no sentido de colaborar para que se tornem seres históricos, capaz de modificar a história individual e coletiva. Eis, portanto, sua capacidade de reinvenção, de recriar a sociedade e a educação na qual está inserida. Nessa perspectiva, a EJA se reinventa à luz da Educação Popular, quando estudantes ocupam escolas em defesa da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, educadores vão

às ruas reivindicar democracia no país, tal como caso recente no Brasil diante do golpe²⁵, educadores e educandos se organizam nos fóruns de EJA, mulheres se organizam em marcha na defesa dos seus direitos, enfim, à medida que homens e mulheres exercem a função de sujeitos políticos da ação pedagógica.

No tocante à escola de EJA, dita regular, não há como lidar com os sujeitos sem respeitar seus modos de vida, seus saberes, uma vez que a especificidade de tais sujeitos requer currículos que rompam com a abordagem tradicional do processo ensino e aprendizagem e considerem temas diversos, como trabalho, cultura, questão de gênero, raça, entre outros, no trabalho pedagógico escolar. Isto porque, de acordo com Freire (2008, p. 80), “Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais”.

É nessa perspectiva de compromisso pela superação das injustiças sociais que a Educação de Jovens e Adultos se articula com a Educação Popular na luta social em torno da defesa do direito à educação. Para tanto, essa caminhada constituiu-se nos diferentes espaços da sociedade civil organizada, como em instituições em nível internacional, nacional e local. Observemos, pois, a seguir, tal organização.

3.2 A Educação de Jovens e Adultos na atualidade: das conquistas no âmbito das CONFITEAS às demandas no cotidiano escolar

A Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), criada em 1947, após a Segunda Guerra Mundial, é integrada à Organização das Nações Unidas (ONU) e elabora políticas educacionais na perspectiva internacional. Um dos seus principais objetivos é a redução do analfabetismo no mundo, orientando seus países membros a formular políticas voltadas para a educação de adultos que contribuam para diminuir o número de analfabetos e elevar a escolaridade das pessoas. Assim, a UNESCO já realizou, em parceria com os países membros, seis Conferências Internacionais da Educação de Adultos (CONFINTEA) com vistas a fazer uma avaliação mundial sobre as políticas destinadas à educação de adultos, bem como, elaborar metas para a garantia do direito à educação.

²⁵ A ex-presidenta do Brasil Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT) foi eleita democraticamente no ano de 2014, porém, foi afastada das suas funções no dia 31 de agosto de 2016, pelo processo denominado de *Impeachment*, sob a acusação de crime de responsabilidade fiscal. Não obstante, diversos movimentos sociais, artistas e intelectuais consideraram tal afastamento um golpe parlamentar, golpe este que assume características diferentes do período militar, tendo em vista não se utilizar da força coercitiva do Estado, mas do poder do parlamento mediante a tomada de decisão de deputados e senadores.

A I conferência aconteceu na Dinamarca, em 1949, com o intuito de colocar na ordem do dia a discussão sobre os direitos humanos e a paz no mundo; a II conferência realizou-se no Canadá, em 1960, discutindo a Educação de Jovens e Adultos como continuidade da educação formal, uma educação permanente, uma educação também de base; a III conferência deu-se no Japão, em 1972, focando o debate em torno da EJA enquanto “suplência” do Ensino Fundamental, por isso, a busca de reintroduzir os analfabetos no sistema formal de educação. Para a IV conferência, que aconteceu em Paris, no ano de 1985, o cerne do debate foi a pluralidade do conceito de educação de adultos, entendendo que esta não se desvincula das necessidades básicas de aprendizagem (GADOTTI, 2009).

Além dessas conferências já citadas, destacamos, em especial, a realização das V e VI conferências, em virtude da ampliação do conceito de educação de adultos, englobando diversos processos de aprendizagem que consideramos imprescindíveis para a discussão acerca de um currículo de base freireana. A V Conferência, ocorrida em Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1997, representou um marco para o campo da EJA, pois, a partir desse período, ampliou-se a concepção de Educação de Jovens e Adultos, entendida como educação ao longo da vida, e não somente voltada para a escolarização, incluindo, desde então, as aprendizagens informais.

Tal concepção está contida na formulação de dois documentos que influenciaram as políticas voltadas para a EJA, a saber: *Declaração de Hamburgo* e a *Agenda Para o Futuro* (BRASIL, 2007). A VI CONFINTEA, ocorrida no Brasil, na cidade de Belém, em 2009, segue nessa mesma perspectiva, isto é, reafirmando a busca por uma Educação de Jovens e Adultos baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e produziu o documento *Marco da Ação de Belém* (BRASIL, 2010).

Este documento faz, logo na sua apresentação, o reconhecimento de que o grande desafio é passar da retórica à ação, no que diz respeito à implementação de políticas públicas voltadas para a EJA, garantindo o direito à educação para todos. Para isso, diversas recomendações foram feitas nos temas relativos à Alfabetização de Adultos: Políticas; Governança; Financiamento; Participação, Inclusão e Equidade; Qualidade e Monitoramento da implementação do Marco da Ação de Belém.

Entretanto, em recente trabalho, Di Pierro e Haddad (2015) analisam que os compromissos firmados na CONFINTEA VI perderam relevância no plano internacional, visto que grande parte dos países apresenta descompromisso com o monitoramento e a melhoria das políticas de EJA. Para os autores, os relatórios internacionais elaborados pelo Instituto da UNESCO para a Educação ao Longo da Vida têm limitações, pela ausência de

dados dos países membros. Apesar disso, com tais conferências, reafirma-se o direito à educação como um processo permanente, a fim de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, em razão da promessa de garantir a conquista de conhecimentos até então negados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver é maior que o direito ao estudo, ao prazer.

A compreensão de que a educação das pessoas jovens e adultas deve ser permanente significa possibilitar que o homem se desenvolva em todas as suas dimensões e vivencie múltiplas experiências, independente da fase em que esteja: jovem, adulto ou idoso. Além disso, a educação permanente, como um direito social e humano, é um instrumento para a conquista da democracia, da cidadania plena, uma vez que pode contribuir para afirmar, na prática, a vocação ontológica e histórica do homem.

Não obstante, estudiosos da Educação de Jovens e Adultos, como Lima (2007), Rodrigues (2011), Ventura (2013), Gadotti (2016), entre outros, refletem de maneira crítica acerca do conceito de educação ao longo da vida, afirmando que o mesmo possui uma visão instrumental do que seja aprendizagem continuada, em detrimento da formação integral do sujeito, ao mesmo tempo em que está voltado para os interesses do mercado de trabalho, da competitividade econômica, priorizando o capital humano e a empregabilidade, embora o referido conceito tenha surgido com base em uma lógica humanista. Lima (2006) ainda adverte que o conceito de aprendizagem ao longo da vida adquire, nos dias atuais, um caráter utilitarista e passa a ser confundido com uma visão limitada de escolarização ou formação profissional, entendendo a EJA apenas com funções remediativas, na perspectiva de incluir socialmente os educandos das periferias. Para o autor, a UNESCO é sabedora dessa tensão em torno do conceito de educação ao longo da vida, mas vive a tentativa da busca do diálogo entre visões divergentes, procurando resistir à subordinação total da educação ao mundo do mercado, bem como, a predominância do tecnicismo na educação.

Para além, nos diz Gadotti (2016) que o princípio básico da pedagogia é a educação no seu caráter permanente, integral, pois o homem está sempre em processo de educação e esta se funda na relação dialética entre teoria e prática. Assim, ela não diz respeito somente à educação escolar, mas também àquela que acontece em espaços não formais. Freire (1996, p. 50) nos diz também que “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos deve se referenciar nos princípios da Educação Popular. Requer, por isso, partir do pressuposto de que a mesma é uma prática

social capaz de problematizar criticamente o mundo vivido do sujeito, de maneira que contribua para o homem encontrar respostas para os problemas individuais e coletivos. Para tanto, é fundamental a efetivação de uma educação problematizadora e dialógica, com base na fé, no amor, na humildade e no respeito às diferenças, reconhecendo que o educador não sabe tudo e que o educando também não ignora tudo, mas ambos possuem saberes diferentes.

Não negamos, com isso, o fato de que as mudanças da sociedade atual estão a exigir de cada pessoa um conjunto de habilidades intelectuais, comunicativas e sociais que só podem ser apreendidas sob a base de uma sólida educação básica. No caso específico da EJA, inúmeras situações surgem no cotidiano de vida das mulheres e homens, que impõem a necessidade de saber ler, interpretar, compreender, realizar operações lógicas complexas, sendo capazes também de saber dar respostas aos diversos problemas que surgem no local de trabalho, na vida familiar e social. Por outro lado, não podemos reduzir o processo de alfabetização a uma questão de aprender a ler e escrever, mas é preciso ampliar a compreensão, visto que é um projeto político da construção de um novo homem, uma nova educação e outra sociedade. Afirma, então, Freire (2011, p. 79), sobre a alfabetização:

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar.

A concepção freireana está embutida na concepção expressa na Declaração de Hamburgo. Observemos, então:

A alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante toda a vida. (PAIVA et al, 2004, p. 45).

Tal concepção, é referendada na VI CONFINTEA, que diz no Marco de Belém (2010, p. 07):

O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade.

Assim, a concepção de alfabetização é algo mais amplo e, por isso, os programas destinados a alfabetizar com curta duração são insuficientes para cumprir seu papel de dotar a pessoa do seu pleno direito. É preciso também que aconteçam melhorias nas condições sociais de vida do jovem e adulto para que o quadro do analfabetismo no país obtenha melhorias

reais, em outras palavras, a erradicação do analfabetismo não depende somente da educação, pois existe estreita associação entre a incidência da pobreza e as restrições do acesso à educação (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Assim, não é demais insistir que não se pode restringir a EJA ao processo de alfabetização, mas entendê-la como direito humano e, portanto, é fundamental a garantia da escolarização plena para jovens e adultos.

Para nós, a capacidade criadora do homem é que pode possibilitar a elaboração de ações efetivas para a melhoria da educação voltada ao público jovem e adulto, embora algumas experiências de governo demonstrem frustrações no tocante às políticas educacionais para a modalidade.

Em se tratando da legislação sobre educação, em um recente Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil, que aconteceu no período de 25 a 27 de abril de 2016, em Brasília, Jamil Cury destacou em sua palestra que “todos os Planos de Educação fracassaram no país e no caso do Plano Nacional de Educação (2001-2010) foram elaboradas grandes metas; contudo, não havia meios para efetivá-las porque não existia financiamento”. No tocante ao atual Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), Cury questiona se conseguiremos cumprir as metas estabelecidas, diante do atual contexto de crise que o país atravessa, em razão das ameaças à democracia, até porque afirma que os direitos sociais são mais difíceis de serem protegidos do que os outros direitos, nos momentos de crise.

Mas como a EJA não é um campo neutro, é um espaço de disputa, nesse mesmo seminário, os Fóruns EJA Brasil²⁶ elaboraram um manifesto em defesa do respeito à soberania do processo eleitoral e a manutenção do Estado Democrático de Direito, de acordo com a Constituição de 1988, por entenderem que estão em jogo políticas que beneficiam jovens, adultos e idosos desse país e, por isso, não aceitarão retrocessos, reafirmando fazer da rua um espaço de luta pela democracia.

Assim, mais uma vez a Educação de Jovens e Adultos se alia à concepção de Educação Popular, por compreender que “Em síntese, não só a educação tem um caráter político e como tal pode e deve engravidar os movimentos sociais, como os movimentos

²⁶ Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil, criados nos anos de 1990, são constituídos de segmentos organizados da sociedade na forma de movimentos, coletivos, instituições e indivíduos dedicados(as) à defesa do direito humano à educação de pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadoras, organizadas em cada estado e distrito federal de forma horizontal, autônoma e suprapartidária, voltadas à defesa e ao desenvolvimento da educação emancipatória, popular e ao longo da toda a vida, como direito de todos em prol de uma sociedade justa, democrática e plural. (Carta de Princípios aprovada em plenário do XIV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2015, na cidade de Goiânia (GO)). Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

populares são educativos e inovam a educação; são a força instituinte da prática educativa” (FÁVERO, 2013, p. 53).

Urge, portanto, a necessidade de desenvolvermos um trabalho educativo escolar pautado em uma proposta de currículo progressista, que rompa com a lógica racionalista e instrumental, que possua um conteúdo político, buscando dialogar sobre o tipo de pessoa que se deseja formar e quais as contribuições para a conquista das identidades individuais e coletivas que se deseja construir em cada ser humano.

No caso específico da EJA, em que os sujeitos tiveram seu direito de escolarizar-se usurpado, somente faz sentido uma escola que trabalhe princípios, conhecimentos e saberes capazes de ajuda-los a estar no mundo de forma crítica e ativa, com vistas a serem capazes de agir para modificar sua história individual e social.

Existe atualmente, porém, uma corrida para garantir que as pessoas se alfabetizam, mas, muitas vezes, pensando nas avaliações de larga escala e não para o indivíduo ser capaz de ampliar horizontes, viajar no mundo letrado da leitura, viver a catarse do que é ler a sua vida. E, no caso da EJA, a leitura tem a função de buscar incluir os sujeitos no mercado de trabalho ou por encontrar formas de sobrevivência diante de um mundo de poucas esperanças, não se permitindo mais que o jovem, o adulto ou idoso sonhe outras possibilidades que não seja a de se adaptar à realidade capitalista vigente. Esquece-se também que a educação não é capaz, por si só, de resolver o problema do desemprego, porque ele é estrutural. Na verdade, não existe emprego para todos porque esta é a própria lógica do sistema do capital.

Dentro dessa concepção, é fundamental lembrar um princípio freireano acerca da educação: a esperança. Ela é a mola mestra do ato pedagógico, porque se não se tem esperanças, não se é capaz de sonhar, de desejar o novo, de formar-se como ser histórico e social. Entretanto, também lembramos que é uma esperança construída com muita luta, de se fazer no mundo como ser reflexivo e atuante. Como acreditar que outro mundo é possível se não lutamos por ele? Como acreditar que outra escola e outro currículo são possíveis se não os disputamos nos espaços educativos em que trabalhamos? Como acreditar que o educando é capaz de aprender se não temos esperança, mas também se não trabalhamos para isso?

Freire (1992), em *Pedagogia da Esperança*, nos diz que a esperança é uma necessidade ontológica do ser humano, ela é própria dos homens e é tarefa dos educadores progressistas elucidarem as possibilidades de superação das situações-limite, em razão da luta para se construir uma sociedade mais justa, mais humana. Porém, não é esperança na pura espera, é luta coletiva e ação articulada dos sujeitos históricos para alcançar o “inédito

viável”, partindo do pressuposto de que o homem é o único ser capaz de ultrapassar o obstáculo imposto pelo tempo.

E é nessa perspectiva que observamos a luta de educadores e educandos na defesa da EJA, mostrando que a esperança é algo que necessita ser construído. Ao ver os sujeitos da EJA reivindicando, por exemplo, o não fechamento das escolas que possuem a modalidade e, ao mesmo tempo, a justificativa das Secretarias de Educação de que não existem alunos para estudar, vemos que estes internalizaram, de fato, uma pedagogia crítica radical na perspectiva freireana, canalizando o ato de falar e pensar em ação concreta. Agindo assim, esses sujeitos demonstram uma profunda crença no futuro e concordam, na prática, com as ideias de Gadotti (2008, p. 99), ao afirmar que “[...] educar para um outro mundo possível; é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa”.

Apesar da realização da Conferência Municipal de Educação em Fortaleza, no ano de 2007, ter debatido os problemas da educação na cidade e, posteriormente, elaborado o Plano Municipal de Educação, através da Lei nº 9441, de 30 de dezembro de 2008, estabelecendo os objetivos para a melhoria do ensino da EJA, não se garantiu a permanência do educando na escola (FORTALEZA, 2008).

Em junho de 2015, também tivemos a realização de uma nova Conferência Municipal de Educação e, por sua vez, a aprovação de um novo Plano Municipal de Educação (Lei nº 10.371, de 24 de junho de 2015), para o exercício 2015-2025, em consonância com o atual Plano Nacional da Educação, porém, ainda estamos na espera de melhorias efetivas para a EJA. Esse novo Plano Municipal de Educação (2015-2025) tem como uma das diretrizes: “[...] assegurar o acesso de jovens, adultos e idosos aos conhecimentos socialmente produzidos, expressos por meio do desenvolvimento social, cultural, político, econômico e educacional” (FORTALEZA, 2015, p. 63). Tal diretriz nega, assim, a visão de que a EJA não está preocupada com os conhecimentos os quais precisam ser trabalhados com os educandos, mas somente com o processo de ensino e a formação política dos sujeitos.

Em relação aos objetivos citados, destacamos:

[...] reduzir o número de analfabetismo na cidade, desenvolvendo ações de incentivo à alfabetização de jovens e adultos e idosos, priorizando os bairros com maior taxa de analfabetismo, como também elaborar um currículo adequado às especificidades da Educação de jovens, adultos e idosos para o 1 e 2 segmentos do ensino fundamental, possibilitando continuidade e terminalidade de estudos com qualidade social, aos alunos desta modalidade. (FORTALEZA, 2015, p. 23-25).

Diante do destaque desses objetivos, indagamos: se a EJA é direito público subjetivo, como podemos selecionar e priorizar determinados bairros em relação a assegurar a

todos o direito humano de estudar? Trata-se de reconhecer que nos bairros mais pobres há um grande contingente populacional que precisa da EJA.

Com base nas diretrizes e objetivos elencados (aqui apresentamos apenas os expostos acima), foram estabelecidas metas e estratégias de operacionalização, dentre as quais, citamos:

Meta 1 – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo na vigência deste plano.

Meta 2 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2017 e extinguir, até 2024, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 3 – Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (FORTALEZA, 2015, p. 23-25).

No tocante às estratégias de operacionalização, estas apresentaram os seguintes números de propostas: 16 correspondentes à primeira meta; 09 propostas para a segunda meta e, na meta 03, totalizou-se um número menor de propostas, no caso, 06. Tais estratégias visaram garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar do educando da EJA, buscando assegurar matrículas para todos, incluindo as pessoas com deficiência e os privados de liberdade; formação adequada para os docentes que trabalham com a modalidade; realização de chamamento público regular para matrícula; promoção do uso pedagógico dos espaços públicos da cidade, fomentação de currículo específico para a escolarização na EJA integrada à educação profissional, entre outras propostas.

Urge, assim, a relevância de as instituições que possuem EJA reverem sua cultura escolar – geralmente mais próxima de uma visão tradicional de ensino – e começar a construir uma proposta curricular referenciada nos ensinamentos de Freire, por entendermos que o currículo hoje, mais do que nunca, não deveria ter uma visão limitada, simplesmente como seleção de conteúdos, mas, sobretudo, uma abordagem multirreferencial, ou seja, a realidade social e, propriamente, o fenômeno educativo precisa ser visto de maneira plural, necessitando de diferentes análises.

Contextualizando nosso objeto de pesquisa, como requer o método dialético de investigação, tomamos como dado da realidade concreta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2012), por exemplo, mostrando que o Brasil avançou em relação ao número de analfabetos. Comparado com o ano anterior, cerca de 300 mil a menos que 2016, e, ainda assim, temos 11,5 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever nesse país. No Estado do Ceará, são 1.006.020 pessoas com mais de 15 anos nessa condição, o que nos deixa na 3º posição nacional em números absolutos, ao passo que, em termos relativos, o Estado

tem a 6º pior posição em nível nacional. Apesar desses dados, o Ceará também avançou em relação a 2016, pois, anteriormente, aparecia com 47.980 analfabetos a mais e também apresentou a segunda evolução do Nordeste em relação a 2016 (JORNAL O POVO, 01/05/2018). Sobre tais dados relativos, significa dizer que uma a cada nove pessoas não sabe ler ou escrever.

As informações são, de fato, alarmantes e requerem dos governos, em todos os níveis, tomada de decisões que contribuam para a garantia do acesso e permanência na escola, bem como a qualidade do ensino, que vai desde as questões pedagógicas, como as questões sociais, culturais, políticas e financeiras. Além disso, a escola também assume responsabilidade sobre tais dados, uma vez que ela pode colaborar para a construção de uma prática significativa no seu interior, através de um currículo que preencha de sentido a vida do sujeito, ajudando-o a gostar de estar na escola e, por isso mesmo, de se envolver a dinâmica de aprender e ensinar.

Não obstante, nem sempre foi essa visão crítica que permeou o debate em torno do currículo, anteriormente a concepção era conservadora e reprodutora da ordem social vigente. Observemos, a seguir, as teorias curriculares que permeiam a EJA: a tradicional, a crítica e a pós-crítica, como também a concepção freireana de educação, que aponta a natureza crítica do currículo.

3.3 Sobre as teorias tradicionais de currículo

A visão tradicional de currículo, que reproduz uma lógica disciplinar, fragmentada, cujo principal objetivo é a busca do controle técnico, nasceu no início do século XX, a partir dos estudos de Franklin Bobbit. Em sua obra *The Curriculum*, propunha que a escola funcionasse semelhante a uma empresa, fundamentado-se no modelo de organização proposto por Frederick Taylor, cujo princípio era o da administração científica²⁷ (SILVA, 2014). Esse século representou a chegada da abordagem técnico-industrial para o campo do currículo.

Tal abordagem tinha como referência o modelo taylorista de produção, que influenciou, sobremaneira, a elaboração e efetivação das propostas pedagógicas no interior

²⁷ A ideia central do princípio da administração científica elaborado por Taylor é a de que, para elevar a produtividade, é preciso garantir a padronização dos movimentos humanos, excluindo os que são desnecessários à produção e intensificando o ritmo de trabalho. Taylor defendia a necessidade de apropriação do saber do trabalhador pela gerência científica. Nesse sentido, a ciência se fez com o objetivo de controlar e dominar o trabalho vivo, por isso, a importância da figura do supervisor, controlando o processo de produção no interior da fábrica (COSTA, 2002).

das instituições de ensino. Esse modelo representou uma nova forma de organizar o processo produtivo, após o período da chamada grande indústria²⁸. O taylorismo era fundamentado na produção em massa, no trabalho parcelar, nas funções fragmentadas, no controle intensivo da supervisão, na linha rígida de montagem, cujo comando é embutido na máquina, pois, ao contrário da produção artesanal, em que o trabalhador dirigia os instrumentos de trabalho, a automação eletromecânica faz com que o indivíduo seja dirigido pela máquina. O trabalhador é, portanto, desapropriado do saber (VARGAS, 1979 *apud* COSTA, 2002).

Nesses termos, o mesmo pensamento de organização da produção passou a ser transportado para a escola, tendo em vista que o currículo desenvolvido à época (e ainda hoje, em pleno século XXI), em muitas delas, possuía uma lógica disciplinar, além de a maioria orientar-se por uma lógica disciplinar, desconsiderar a trajetória dos sujeitos envolvidos na elaboração e efetivação do mesmo. Por isso, o planejamento de ensino no cotidiano da escola se resume em estabelecer o conteúdo a ser ensinado ao aluno, bem como, de que maneira será desenvolvido e depois avaliar o que ele aprendeu. Para tanto, é imprescindível o controle social desse currículo, uma vez que a escola não trabalha somente com os conteúdos, mas com habilidades, normas e valores necessários a adaptação à sociedade vigente (PADILHA, 2004).

Assim, em nome da neutralidade científica, o conhecimento é repassado para o educando sem qualquer significado para sua vida e sem direito a questionamentos, uma vez que existem conhecimentos considerados válidos e outros não, quem dita a relevância destes é o poder dominante. De acordo com tal compreensão, cabe ao aluno descrever o que vê, mas não interpretar criticamente. Como o professor detém o saber e, por sua vez, o poder sob os alunos, o mesmo dita regras, normas e valores para serem cumpridos, como se a sociedade, a escola e a própria sala de aula fossem um todo harmônico, pois a ordem dominante é quem dirá qual saber os educandos necessitam aprender. Sobre a escola e o currículo tradicional, advertem Freire e Shor (1986, p. 24): “Esses currículos falsamente neutros formam os estudantes para observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita”.

²⁸ A Grande Indústria se refere a uma forma de organização do trabalho capitalista criado no século XVIII, a partir da Revolução Industrial. É o surgimento da mecanização controlando não só os meios de produção, mas o próprio processo de trabalho. O trabalhador aqui se submete à máquina, sendo dominado pelas condições de trabalho, diferentemente do período da manufatura, em que a ferramenta servia ao trabalhador, posto ser ele um mecanismo vivo (BRAVERMAN, 1981).

Portanto, na abordagem tradicional de ensino, a escola e o currículo estão preocupados somente com a instrução e em formar homens alienados, incapazes de pensar criticamente a sociedade ao redor, para promover mudanças na vida individual e social.

Não obstante, os estudos atuais sobre currículo apontam que o mais importante não é ficarmos no debate teórico acerca do significado de currículo, mas debatermos os conhecimentos e os saberes necessários aos educandos, com vistas a se tornarem seres humanos críticos, democráticos e inclusivos. Para tanto, implica na questão do poder, pois, ao disputarmos a seleção de conhecimentos, concepções de sociedade, de educação, de escola, podemos contribuir ou não para a reprodução do poder dominante, saber qual o homem ideal para cada tipo de sociedade. Desta forma, o poder irá separar as diferentes concepções de currículo, desde as teorias tradicionais até às críticas e pós-críticas (SILVA, 2014).

3.4 As teorias críticas de currículo: subsídios à pesquisa

Na contramão da lógica conservadora de currículo, a Teoria Curricular Crítica afirma que o currículo é poder, é uma construção social, serve para ajudar a reproduzir as estruturas sociais, mostrando claramente a influência das relações capitalistas sobre a abordagem de currículo, mas serve também para questionar tal estrutura social, recusando o currículo em suas dimensões meramente técnicas, instrumentais e supostamente “neutras”, e reafirmando seus aspectos políticos, culturais, sociais e econômicos.

A teoria crítica de currículo advoga que a escola tradicional está preocupada somente com a instrução, desconsiderando as questões da cultura, poder, ideologia, reprodução, dominação, luta de classe. Sob a influência da análise marxista²⁹, oriunda da chamada Escola de Frankfurt³⁰ que focalizou sua atuação na esfera da cultura e da vida cotidiana, os teóricos críticos buscam entender a relação entre a escola e a economia,

²⁹ Marx estudou o modo de produção capitalista e suas relações para entender que estas alienam o trabalhador e condicionam o processo da vida social, política e espiritual do homem. Contudo, segundo o teórico, a mera consciência crítica da realidade não processará mudanças nas estruturas socioeconômicas opressoras, posto ser fundamental o engajamento na práxis social. Para Marx, o mundo é uma realidade objetiva, material, mas possível de ser transformado, já que tal realidade é dialética e produto da ação de homens históricos e concretos (MARX, 1977).

³⁰ Escola de Frankfurt é o nome genérico para designar um grupo de filósofos e pesquisadores alemães que, por amizade, no início dos anos 30, emigraram com o advento do nazismo, só retomando à Alemanha depois da guerra: Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jurgen Habermas, entre outros. A pretensão básica do grupo foi a de elaborar uma teoria crítica do conhecimento, de um lado, aprofundando as origens hegelianas de Marx, e, de outro, introduzindo um questionamento no sistema de valores individualistas (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996).

educação e produção, tendo claro que a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista, através dos conteúdos, normas e valores.

É assim que teóricos críticos denominados, respectivamente, os da reprodução social, tal como Althusser, e da reprodução cultural, como Bourdieu e Passeron (1975), que consideram que a escola atua ideologicamente e reproduz o modelo capitalista de produção, através das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula materializada no currículo da instituição, ou seja, elaboram a crítica à sociedade capitalista, mas não propõem saídas visando sua superação.

Apesar disso, tais teóricos fornecem relevante contribuição para a educação, por redimensionar também a compreensão da racionalidade, partindo do pressuposto de que racionalidade é a união, a articulação entre pensamento e ação, entendendo que teoria e prática são inter-relacionadas porque o pensamento é dialético e, portanto, não existem situações factuais – elas são construídas socialmente (GIROUX, 1983).

Ao se deparar, portanto, com a realidade dos sujeitos da EJA, que, por uma série de motivos, não conseguiram obter seu direito à escolarização, significa que historicamente a sociedade é desigual e, por isso, estudar passa a ser visto como privilégio e não como direito. Ainda assim, contraditoriamente, pessoas jovens e adultas retornam aos bancos escolares, resistem às tensões de um sistema social injusto e ousam lutar pelo direito à educação. Nesses termos, essa não é uma situação factual, ela foi construída ao longo da história.

Tal consciência é importante aos educandos da EJA, para que saibam o que o sistema fez com eles e como é possível encontrar formas de resistência. Por outro lado, no entender da abordagem crítica de Althusser (GIROUX, 1983), a escola constrói subjetividades e prepara o sujeito para ocupar seu lugar na sociedade, visto que o poder, no sistema, capitalista não se restringe à questão econômica, ele é alimentado pelos Aparelhos Ideológicos do Estado, dentre eles, a escola. Esta assume aqui a função de agir sobre o sujeito, para que ele aceite sua condição de desfavorecido como algo natural.

É objetivo da escola, portanto, formar uma força de trabalho incapaz de fazer uma leitura real dos fatos, tendo em vista não trabalhar a consciência crítica dos sujeitos e, assim, educa um ser dócil, a fim de que este não resista à ideologia dominante e aprofunde a continuidade das relações capitalista de produção.

Essa compreensão de Althusser é fundamental para se fazer uma leitura crítica da escola e, conseqüentemente, do currículo. Porém, não vislumbra a possibilidade do homem como um ser da práxis resistir a tal situação, uma vez que não são seres estáticos e, por isso, não vivem somente para reproduzir um modelo de sociedade, de escola.

Ainda na abordagem crítica de currículo, temos os teóricos da chamada reprodução cultural, como Bourdieu e Passeron (1975), que discutem como a cultura dominante é produzida na escola, entendendo a dominação como algo real, concreto, que se materializa quando a instituição escolar, por exemplo, constrói gostos, elabora pensamentos.

Existe, desse modo, uma análise política da cultura, porque, à medida que a classe dominante define o que é significativo na vida, na escola, quais as competências necessárias ao homem e este as internaliza como algo correto, ela exerce seu poder de maneira dissimulada. Contudo, a cultura é vista como mero reflexo da sociedade dominante e, por isso, não se vê a possibilidade de as classes subordinadas reconstruírem sua realidade concreta de vida.

No entendimento de Bourdieu e Passeron (1975, p. 20), “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. A arbitrariedade aqui é a cultura dominante e o poder arbitrário se baseia na luta de classes, mas esse poder precisa camuflar tal arbitrariedade e, por isso, faz uso da chamada autoridade pedagógica e da autonomia relativa da escola.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico procura inculcar na criança da classe dominada princípios da arbitrariedade cultural, que são interiorizados e duráveis. Nesse caso, é a incorporação de determinados pensamentos, sentimentos e ações durante suas experiências sociais, mas se refere também a julgamentos políticos, morais e estéticos. É assim que o capital linguístico dominante, no caso, o capital cultural, não consegue ser assimilado pelos dominados, contribuindo para o fracasso escolar e profissional das camadas baixas e médias, ajudando na conservação dos interesses da classe dominante, por meio do poder da violência simbólica.

Essa violência simbólica permite que a escola e o professor trabalhem de forma descontextualizada da vida do estudante. Geralmente, não percebem o quanto colaboram para a reprodução do sistema do capital, acreditando que agem de maneira neutra, respeitando o caráter técnico, porém, tal maneira de trabalhar apenas aprofunda as desigualdades sociais e o caráter excludente da sociedade vigente.

Partindo desse pressuposto, Giroux (1986) assinala que a escola somente pode ser analisada com base no contexto sócioeconômico, que ela controla o discurso e constrói subjetividades, além do que os valores e as crenças que fundamentam as instituições de ensino são construções sociais. Nesse sentido, as relações sociais existentes na escola e na sala de aula são reflexos das divisões sociais de classe. Em virtude disso, o teórico passa a se preocupar não somente com a reprodução cultural, mas com formas de intervenção e ação

social, visando minar a força do capital. Para o teórico, a escola e o currículo podem trabalhar contra o poder dominante, isto porque o segundo é um espaço de disputa ideológica, não é simples espaço de transmissão de conhecimento.

A visão radical de Giroux (1986) acerca da educação se centra no conceito de resistência, como uma forma de redefinir os conceitos de poder, ideologia e cultura, além de entender como imprescindível saber de que maneira a subjetividade é construída e de que forma as esferas da vida cotidiana e da cultura representavam uma nova forma de dominação. E, ainda, Giroux (2014) compreende que a educação pode contribuir para o desenvolvimento de uma nova esfera pública que ajude os sujeitos do ato educativo a ter sua própria voz, com vistas a produzirem e criarem novos significados, tendo o direito de questionarem o modelo de sociedade, educação e escola que se deseja conquistar. Assim, a escola e o currículo devem atuar como esfera pública democrática, o professor precisa agir como um intelectual transformador, fazendo uso aqui do conceito gramsciano de intelectual orgânico.

Defender a importância de que os sujeitos do ato educativo tenham sua própria voz coaduna com o pensamento freireano de educação, quando afirma que o papel da alfabetização é colaborar para o sujeito “[...] aprender a escrever a sua vida, como autor e testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FREIRE, 2005, p. 21). Em outras palavras, a tarefa da educação, da escola, do currículo é possibilitar que o educando escreva sua vida, seja criador e não mero repetidor.

Nesse sentido, é relevante a contribuição dos teóricos críticos da educação, ao se oporem a criticar um modelo de currículo hierarquizado, que visa somente os valores e os interesses da elite. Além de verem a escola como um lugar não neutro, reprodutor e legitimador dos interesses dominantes, servindo para aprofundar as desigualdades sociais. À medida que essa escola possibilita voz aos sujeitos, abrem-se possibilidades para questionamentos e reflexões acerca dos conhecimentos e saberes importantes para a vida, necessários à formação humana, ao mundo do trabalho, à busca de saídas para os problemas individuais e coletivos. Sobre isso, Giroux (1986, p. 199) assevera:

Um aspecto essencial da pedagogia radical é a necessidade dos estudantes questionarem criticamente suas histórias e experiências íntimas. É crucial para eles serem capazes de entender como suas próprias experiências são reforçadas, contraditas e suprimidas como resultado de ideologias mediadas através das práticas materiais e intelectuais que caracterizam a vida diária da sala de aula.

Esse entendimento é fundamental quando fazemos referência à Educação de Jovens e Adultos, isto porque construir um currículo nessa abordagem contribui, sobremaneira, para entendermos o sujeito da EJA como construtor de conhecimento e fazedor

da história. Nesse sentido, é um desafio, para o educador da EJA, desenvolver em sala de aula um currículo que dê conta da diversidade sociocultural presente nas turmas, isto porque são diferenças de raça, cor, sexo, religião, entre outras. Transformar esse espaço em um local de diálogo requer um profissional fundamentado em uma prática curricular libertadora, capaz de resistir a uma visão padronizada e conservadora de currículo.

Foi nessa perspectiva que Paulo Freire estabeleceu um novo modo de ver a educação e, conseqüentemente, a escola. Sua abordagem aponta para a concepção segundo a qual a escolha dos conteúdos precisa se relacionar com a vida dos sujeitos, contribuindo para que os mesmos sejam capazes de modificarem concretamente sua história pessoal e coletiva, uma vez que a questão do currículo escolar vai além de uma concepção bancária de educação, como um conjunto de informes a ser depositado na cabeça para ser memorizado, mas deve partir dos anseios e necessidades dos sujeitos do ato educativo. Ele também rompe com a lógica do conhecimento fragmentado, pois entende que se faz necessário significar as diversas experiências que acontecem no interior da escola, mediada pela prática social.

Além disso, concordamos com Pinto (1989), ao partir do pressuposto de que o conteúdo da educação não é a totalidade dos conhecimentos que se transmite ao aluno, mas abrange a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional. Como a educação é iminentemente social e histórica, ela não pode ser desligada da forma. Assim, os procedimentos pedagógicos não são uma realidade à parte, isto porque educação é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, da sua autoconsciência.

Ora, para as teorias tradicionais de currículo, o que precisa ser priorizado é a questão do ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, enfim, o fundamental é garantir o ensino do aluno, numa clara defesa do que Freire (2005) denominou de educação bancária. De acordo com tais teorias, a lógica da organização do conhecimento é, em suma, disciplinar, é a da fragmentação do saber. Além disso, não existem indagações acerca do motivo de se trabalhar determinados saberes em detrimento de outros, ou até mesmo se existe alguma ideologia por detrás do conteúdo ensinado. Assim, entendemos que a concepção freireana de educação supera essa lógica, preconizando uma proposta de escola que tece novos saberes, novas práticas, para além da abordagem tradicional.

Em torno da abordagem neomarxista, como uma vertente das teorias críticas, Apple (2011), valendo-se da concepção culturalista de educação e currículo, reconhece a relação existente entre a forma como a economia da sociedade capitalista está organizada e sua relação com a questão curricular, porém, entende que essa relação não é determinada, já

que é construída pela mediação dos homens. Nesse sentido, o currículo não só pode ajudar na reprodução econômica e social do capital, mas também pode contribuir para a desconstrução do poder econômico capitalista, assumindo um papel de resistência na disputa pelo poder, a ideologia e a cultura.

Apoiando-nos nas Teorias Críticas de Currículo, compreendemos que é possível desenvolver, no interior da escola, práticas pedagógicas de ensinar e aprender capazes de contribuir com as transformações sociais. Existe nessa abordagem uma análise política do currículo, já que reconhece que o mesmo passa a ser um instrumento de controle social, possibilitando ajustar a escola à ordem econômica e social capitalista. Esse controle acontece mediante o currículo oficial, mas também através do currículo oculto que são “[...] as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula” (GIROUX, 1986, p. 71).

Com base nessa concepção, assume importância saber qual conhecimento é importante para o educando aprender, tendo em vista ser o currículo entendido por Apple como uma questão de poder (SILVA, 2014). É fundamental, sobretudo, saber que a escola não é um espaço neutro e, portanto, o currículo é um instrumento organizado, padronizado, controlado e, por isso também, há a relevância de articular as práticas educacionais com o mundo real, refletindo sobre o fato de que as teorias e as práticas educacionais não são simples técnicas, mas tomada de decisões éticas e políticas.

Assim, a concepção de Apple analisa a escola para além da questão econômica, da luta pelo poder, enfatizando a análise cultural e ideológica. Tal análise compreende a cultura como o modo de vida de um povo, a experiência vivida, um campo que produz significados (SILVA, 2014). Ao incorporarmos elementos da cultura no currículo, compreenderemos melhor o mundo ao nosso redor e atuaremos de maneira autônoma e crítica.

Nesse sentido, a construção e a efetivação de um novo currículo somente fará sentido se os sujeitos envolvidos tiverem clareza de que o mesmo precisa servir como luta e resistência a um modelo de educação que ainda teima em ser instrumental e adestrador de pessoas, para dizer seu modo de ser, pensar e sentir. Ao mesmo tempo, cabe ainda, aos educadores, realizar autocrítica de suas práticas e serem capazes de perceber contradições em torno do fazer pedagógico que envolvem a cultura dos educandos naquilo que existe de progressista, mas também colaborando para desfazer elementos repressivos. Conforme afirma Giroux (1983, p. 55):

A questão crucial é que os educadores precisam reconhecer as contradições na cultura das classes trabalhadoras e aprender como eliminar aqueles elementos que são repressivos, enquanto, simultaneamente, se reapropriam daquelas características que são progressistas e esclarecedoras.

Compreendemos, assim, que existe estreito vínculo das ideias de Giroux (1983) com as de Paulo Freire, quer seja na compreensão do conhecimento, da educação, da escola e do currículo. A proposta educacional de Freire parte da leitura crítica da realidade objetiva, considerando sua natureza histórica, portanto, em permanente transformação e, sendo o homem um ser incompleto, inconcluso, curioso, está em constante busca para aprender e, por isso, possui a capacidade de se humanizar. Aquilo que Freire denominou chamar de vocação para a humanização, pela busca de “*ser mais*”³¹, tendo em vista que o homem não está pré-determinado, sua natureza é somente programada.

Paulo Freire é, então, um teórico que caracteriza, aqui no Brasil, a concepção crítica de educação, incorporando elementos também da teoria pós-crítica, sobretudo, no que se refere ao respeito às diferenças culturais. Conheceremos a seguir algumas aproximações sobre as teorias pós-críticas.

3.5 As teorias pós-críticas de currículo: primeiras aproximações

As teorias pós-críticas de currículo ampliam as abordagens críticas, deixando claro que a opressão humana não se dá apenas em termos de classe social e apenas pela via econômica, mas incluem também as questões de raça, etnia, gênero e sexualidade.

Desta forma, as Teorias Pós-críticas não se limitam a analisar a relação entre conhecimento escolar e poder, mas buscam incorporar novos elementos frente ao problema da dominação, centrando-se nas questões da raça, etnia, gênero, sexualidade, entre outros temas. Vale ressaltar, entretanto, que não se pode dizer que os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica, tenham simplesmente desaparecido. Na verdade, eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca (SILVA, 2014). Em todo caso, a partir dos anos 1990, evidenciam-se mudanças na sociedade, impulsionadas pelas transformações econômicas, sociais e políticas, que forçaram novas maneiras de olhar o mundo, a cultura, a escola e, por sua vez, o currículo.

³¹ Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire concebe “ser mais” como desafio da libertação dos oprimidos na busca de humanização. A partir do diálogo crítico e problematizador, será possível aos oprimidos construir caminhos concretos para a realização de seu ser mais. Já na *Pedagogia da Esperança*, Freire retoma a concepção de ser humano como possibilidade e projeto, articulando com a perspectiva histórica da humanidade (STREECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

Nesse contexto, fortalecem-se os estudos sobre o fenômeno social do multiculturalismo, em que diversas culturas se reconhecem, mas sem nenhuma sobrepor-se à outra, isto é, não existe hierarquia entre as culturas porque é próprio do ser humano a capacidade criativa. Essa visão antropológica de cultura serviu de base para a abordagem liberal ou humanista do multiculturalismo e, por sua vez, do currículo, em que o respeito, a tolerância e a convivência pacífica é sinônimo de uma humanidade comum (SILVA, 2014).

O multiculturalismo surge nos Estados Unidos, por volta do fim do século XIX, com a luta dos afro-descendentes pela igualdade civil, contra o preconceito e a discriminação, mas ganha força de maneira mais intensa a partir de meados do século XX, com a influência pós-moderna nos estudos sobre o currículo escolar, em que busca repensar a educação à luz da perspectiva cultural. Esse movimento, que é teórico e também prática social, teve como precursores professores doutores afro-americanos e docentes universitários na área dos Estudos Sociais, visando preparar as populações segregadas para reivindicarem seus direitos, na defesa da pluralidade de identidades culturais (SILVA; BRANDIM, 2008).

Desse modo, Silva e Brandim (2008, p. 60) compreendem o multiculturalismo como “[...] estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos”. Sendo assim, tal movimento não surge por acaso, porque questões econômicas, políticas e étnico-culturais estão na base dessas representações, das lutas históricas de um povo oprimido e segregado. Todavia, existem vertentes diferentes sobre o multiculturalismo: abordagem conservadora, humanista, liberal de esquerda e crítica.

Partimos de uma posição crítica, por entender que as questões culturais possuem estreita relação com a questão do poder e, nesse sentido, definir o que é humano passa, sobretudo, por quem detém o poder. Por isso, a perspectiva crítica de multiculturalismo advoga que as diferenças não devem ser somente respeitadas, esse não é o centro do debate, mas compreender quem produz essa diferença. Tal perspectiva crítica fundamenta-se na concepção pós-estruturalista e materialista. Para a primeira perspectiva, a diferença é uma relação social, ela é produzida por meio do discurso e não de maneira natural, ao passo que, no entendimento materialista, as estruturas econômicas e institucionais estão na base da construção dessas diferenças, nos processos de discriminação, desigualdade (SILVA, 2014).

Silva (2014) destaca, desta forma, que o multiculturalismo ampliou a visão crítica de currículo, até então centrada nas determinações de classe, por entender que as questões de raça, gênero, sexualidade não são produzidas somente por tais determinações, contudo, por

relações sociais de assimetria. Desse modo, o currículo precisa ser modificado, no intuito de levar os sujeitos a refletirem sobre as diferenças e desigualdades.

Assim, pensar o currículo na perspectiva crítica é considerar não só a questão de classe social, mas as temáticas de raça, gênero e sexo, para além do aspecto transversal, analisando o aspecto histórico e social. O movimento feminista foi, desta forma, fundamental para refletir e debater acerca do poder na sociedade capitalista, já que ele possui uma base patriarcal, isto é, o poder é masculino e, nesse caso, a mulher é relegada a segundo plano, o que divide homens e mulheres desigualmente em vários aspectos.

O movimento feminista, primeiramente, discutiu a necessidade de garantir o acesso às mulheres, observando o baixo nível de educação, a questão do emprego, porém, percebeu-se que a busca desse acesso podia tornar a mulher igual ao homem em relação aos direitos, todavia, o mundo ainda era administrado pelo poder masculino (SILVA, 2014).

Com efeito, tal movimento buscou colaborar com a construção de currículo em que os valores masculinos e femininos caminhassem de maneira equilibrada, pois era preciso construir um novo modo de ver a sociedade, a educação e a escola, no qual o currículo não fosse tradicional, ao esperar atitudes diferentes para meninas e meninos, ajudando, assim, a romper com a visão patriarcal da sociedade.

Nessa mesma perspectiva, as Teorias Críticas também partiram da discussão acerca da garantia de acesso para crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais e, entre essas discussões estava a reflexão em torno do fracasso escolar, mas sem discutir o conhecimento posto nesse currículo para tais pessoas. Contudo, o debate ampliou-se e, através da concepção pós-estruturalista³² e dos Estudos Culturais³³, que têm por base uma reflexão histórica e política, passou-se a perceber os problemas do currículo elaborado para as chamadas minorias, em que o racismo é trabalhado de maneira simplista, com base em atitudes individuais, conforme alerta Silva (2014).

Assim, para a questão da raça e da etnia, é necessário discutir relações existentes entre conhecimento, identidade e poder, haja vista a relevância de refletir historicamente a

³² “Trata de uma categoria descritiva, criada na universidade estadunidense, como reação ao estruturalismo e constitui-se numa rejeição da dialética, tanto a hegeliana como a marxista. Limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação”. (SILVA, 2014, p. 117). [...] a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento. O significado não é pré-existente, ele é cultural e socialmente produzido. (Ibidem, p. 123).

³³ Os Estudos Culturais têm sua origem na fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, em 1964, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Essa concepção foi desenvolvida por Raymond Williams, que compreende a cultura como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. (SILVA, 2014, p. 131). “[...] Os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder”. (Ibidem, p. 134).

identidade cultural do povo negro através da representação, buscando saber como ela foi edificada.

Em torno ainda da discussão sobre a construção social e cultural da identidade, tem-se a teoria *queer*, que estuda o movimento homossexual e sua identidade, procurando vê-la sobre o aspecto positivo, desfazendo a ideia do anormal, do estranho, um desvio da sexualidade dominante. Para tanto, o objetivo é teorizar a questão da identidade sexual e, por sua vez, mostrar que ela também, como a questão de gênero, é uma construção cultural e social. Não obstante, tal teoria é, sobretudo, uma atitude epistemológica, que não se restringe a pensar os conhecimentos sexuais, as identidades, mas significa problematizar, questionar formas consideradas corretas e bem-comportadas de conhecimento e identidade.

Essa abordagem busca que o currículo discuta a sexualidade na escola, porém, não como um mero conhecimento, um saber a ser transmitido, mas algo capaz de questionar, de problematizar o que está sendo pensado com vistas a *pensar o impensável*, conforme cita Silva (2014, p. 109):

A pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações corretas sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal.

É, portanto, sobre tais questões que a teoria pós-crítica se depara, procurando refletir sobre modos de ser, viver e estar no mundo, para além das questões econômicas da sociedade capitalista. Depois dessas teorias, não é mais possível pensar o currículo do ponto de vista linear, fragmentado, como um rol de disciplinas sem significado para o sujeito, no dizer tradicional, nem tão pouco abordá-lo somente como reprodutor do poder hegemônico e dominante no capitalismo, mas entendê-lo nos aspectos múltiplos, pois tal poder está em toda parte e se alarga para refletir a dominação referente à raça, às mulheres, aos homossexuais, às lésbicas, entre outros (SILVA, 2014).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o currículo, mais do que espaço de reprodução das estruturas injustas da sociedade capitalista, representa a luta e a resistência da escola para experimentar vivências que contribuam para a formação do educando no seu sentido integral. Ao articular conhecimento científico e conhecimento popular, é possível construir um novo saber, capaz de levar as pessoas a perceberem que outra forma de vida é possível.

Desta forma, a escola tem a função de trabalhar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas, ao mesmo tempo, desenvolver práticas escolares

libertadoras que ajudem o sujeito a construir sua identidade, sua subjetividade, sem medo ou opressão, questionando os modelos educacionais que oprimem e negam o homem na perspectiva do “ser mais”.

O currículo, assim, para nós, diz respeito aos saberes que foram produzidos pelos seres humanos e que crianças, jovens e adultos necessitam conhecer, aprender, questioná-los ou refutá-los e que, ao mesmo tempo, deve colaborar para a formação múltipla do ser, desde os aspectos cognitivos, sociais, culturais, bem como os aspectos políticos, na perspectiva crítica. Um currículo assim contribuirá para a formação de homens libertos, emancipados, capazes de modificarem sua história individual e social.

Tal perspectiva nega, desta forma, a chamada Tese da Escola Sem Partido³⁴, que defende o conhecimento como neutro, destitui a função docente e considera que temas como religião e gênero não devem ser tratados em sala de aula, por compreenderem como função da família. A proposta dessa tese era incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação o Programa Escola Sem Partido, a fim de que exista uma lei para dizer o que o professor deve ensinar, quais seus deveres e, desse modo, destituir a função docente.

Contudo, não temos a ilusão de que a escola e o currículo libertam, por si só, o homem do estado de opressão em que vive, quer seja do ponto de vista objetivo ou subjetivo, uma vez que essa libertação somente acontecerá mediante a práxis social, na intensa tarefa de ação-reflexão-ação, pois, sem ela, as teorias críticas e pós-críticas perdem seu poder de ação junto ao sujeito que ensina e aprende.

Concordamos, assim, com a concepção de currículo de um participante da nossa pesquisa, ao ser indagada acerca da compreensão que a mesma tinha sobre o tema: “[...] o currículo é essa sistematização formal de conhecimentos escolares, mas que eles se articulam plenamente com a realidade, então por isso que ele também incorpora vozes ausentes, há essa possibilidade” (Assessora – G).

Nessa perspectiva, vejamos o que aponta a concepção freireana de educação, currículo e sua contribuição para uma sociedade sem opressores e oprimidos, visto que aqui o homem será formado na perspectiva do “ser mais”.

³⁴ Escola Sem Partido foi um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo país pelo advogado Miguel Nagib. O Projeto de Lei PLS 193/2016 consiste em afixar nas escolas um cartaz com uma lista, por ele chamada de deveres do professor, e defende que religião e gênero não devem ser discutidos na escola. Esse projeto é também conhecido pelo movimento popular como Lei da Mordaça. Dos 27 Estados brasileiros, 15 têm projetos sobre isto tramitando em Assembleias Legislativas. Em âmbito municipal, são 66 projetos, em cidades em 22 Estados. Mas, em suma, apenas 09 foram de fato aprovados. Disponível em: <www.nexojournal.com.br>. Acesso em: 15 abr. 2018.

3.6 O currículo na perspectiva freireana

Paulo Freire não escreveu especificamente sobre o currículo, mas suas ideias e concepções sobre educação mostram um claro posicionamento político acerca da visão de sociedade, do modelo de homem que se deseja formar e do tipo de escola que se almeja para os trabalhadores. Em *Pedagogia do Oprimido* (2005), o autor critica as práticas pedagógicas que acontecem na escola ou fora dela, de cunho narrativo-dissertativo, isto porque parte do pressuposto de que o educando não sabe nada, de que o educador é quem detém o conhecimento, logo, o saber é um ato de doação de alguém que é sábio para alguém desprovido de inteligência, de conhecimentos. Em resumo, o educando deve depositar na cabeça os conteúdos transmitidos pelo educador, haja vista ser este o verdadeiro sujeito do ato educativo, ao passo que o educando é objeto desse processo.

Nesse sentido, existe uma questão central na visão freireana de educação: não é possível transferir conhecimentos de uma pessoa para outra porque o conhecimento diz respeito a uma atitude ativa do sujeito, é produção e criação dos homens. Por isso essa visão de educação reconhece os homens como construtores de conhecimento e é fundamental para contribuir com a superação da consciência ingênua dos educandos, com a clareza de que a mera consciência do conhecimento crítico acerca da realidade isolada não processará mudanças nas estruturas socioeconômicas desiguais.

Essa concepção, portanto, requer um fazer pedagógico problematizador, que nega o educando como objeto, mero receptor de um saber científico, apontando para um fazer educativo cuja finalidade maior é garantir o direito à palavra, a expressar-se, considerando os anseios e as necessidades do educando. Vejamos o conceito de educação problematizadora:

Ao contrário da ‘bancária’, a educação problematizadora, respondendo a essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre o si mesma, no que Jasper chama de cisão. (FREIRE, 2005, p. 77).

Tal prática pedagógica bancária, para Freire (2005), não possibilita a construção do conhecimento, já que é apenas memorização, repetição de um conteúdo oficial, não colabora para o desvelamento do real, como também nega a natureza histórica do homem, sua capacidade de transformar a realidade. Desta maneira, o mesmo não seria um ser da *práxis* e nem teria a esperança como necessidade ontológica, busca permanente pelo próprio caráter do homem, assim, um currículo à luz desse preceito só pode colaborar para a formação de

homens dóceis, perfeitamente adaptados a um modelo de sociedade conservadora e excludente.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) apresenta os Saberes Necessários à Prática Docente, não como uma receita, como fórmula, mas como questões que problematizam a nossa ação “teórico-prática” perante o ato educativo. Nesse livro, existem princípios fundamentais a nortear uma proposta curricular com base freireana, expostos em três capítulos: “Não há docência sem discência”; “Ensinar não é transferir conhecimentos” e o “Ensinar é uma especificidade humana”. Como bem afirma Jara (2009, p. 02), estes “[...] são princípios ético-políticos, filosóficos, e epistemológicos que caracteriza a sua pedagogia”.

Ora, como atividade humana, o ensino somente pode acontecer por meio do diálogo e, nesse sentido, o professor precisa estabelecer uma relação de horizontalidade com o educando, porque, à medida que ele ensina, também aprende. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91). O diálogo aqui não acontece entre desiguais, ambos devem estar na busca da “pronúncia” do mundo, na busca do “ser mais”. A busca acontece, então, em uma relação onde exista amor, fé, humildade, esperança e o pensar crítico, porque, de fato, tal pensamento vê a realidade como processo, não é algo estático.

O diálogo, assim, é amoroso, não é uma relação em que eu escuto ou permito o outro falar, ambos os sujeitos possuem o direito de pronunciar o mundo, também não é método de ensino, uma receita a ser seguida, mas pressuposto de uma proposta pedagógica libertadora.

Desse modo, a proposta de uma prática de educação libertadora inicia com o diálogo numa relação horizontal, na qual o educador se pergunta sobre o que irá dialogar com os educandos, isso é a própria seleção dos conteúdos a serem trabalhados, ressaltando, porém, a necessidade de eles serem elaborados com base nas finalidades do educando. Essa proposição implica em, inicialmente, fazer a investigação da realidade, codificando-a em temas ou palavras geradoras. Posteriormente, é o momento da descodificação, que visa entender as situações-limite e, ao final, dar-se-á a síntese cultural, com o intuito de construir novas possibilidades.

Ressaltamos, outrossim, que a educação libertadora não pretende ser um manual de técnicas, pois objetiva que o educando saiba mais do que descrever uma realidade, deve saber analisar política e criticamente o mundo ao seu redor, sendo capaz de refletir sobre os conhecimentos assimilados, adquiridos e questioná-los. Aulas nessa abordagem apenas

elucidam o pensar e as ações do sujeito, como adverte Freire (1986, p. 24-25), no livro *Medo e Ousadia*:

Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador ‘ilumina’ a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério.

Assim, tal proposta nega a educação como prática bancária, um conjunto de informes a serem “colocados na cabeça dos educandos” para serem memorizados. Os saberes e os conhecimentos precisam partir da realidade objetiva para, então, ter significado ao aluno, rompendo com a lógica parcelar e fragmentada. Agindo dessa forma, o educador poderá contribuir para a formação crítica dos sujeitos, na esperança que possam se indignar diante das injustiças sociais, dos preconceitos e da negação dos direitos dos oprimidos.

Portanto, a nosso ver, a proposta de currículo aponta para a formação do sujeito crítico, construtor de saber e atuante na vida individual e coletiva. Como o homem não é a-histórico, porque é diferente do animal, não somente vive, está presente no mundo, ele vivencia situações limites às quais podem ser vistas como barreiras, algo que não pode ser superado, porém, ele é também um ser de possibilidades, porque é capaz de criar, reinventar. Portanto, os obstáculos encontrados ao longo da história são dimensões desafiadoras que podem ser reconstruídas na busca da libertação opressora (FREIRE, 2005).

Ainda com base na perspectiva freireana de currículo, autores como Barbosa (2014), Barcelos (2012) e Paiva (1987), que atuam numa perspectiva crítica, mostram uma concepção de currículo definindo-o como ação criadora dos sujeitos na prática cotidiana escolar. Barbosa (2014), em especial, critica a dimensão reprodutivista da escola porque define um currículo formal com ênfase na dimensão do produto, esquecendo todo o processo sociocultural presente no seu interior.

Nessa mesma perspectiva, Rocha e Freitas (2012) apresentam um estudo, fruto do resultado de uma dissertação de mestrado, sobre a experiência de uma proposta curricular, feita em perspectiva de rede temática, no segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais de Maceió. Tal proposta rompe com a chamada educação bancária, porque nega a memorização e repetição dos conteúdos, sem desconsiderar a ligação entre educador e educando. Em resumo, tais experiências apontam para uma nova forma de se fazer

EJA, incorporando elementos do cotidiano, considerando a heterogeneidade na perspectiva social adotada.

Não obstante, em pesquisa sobre o diagnóstico da EJA no estado do Ceará, foi constatado que o currículo não contempla “[...] uma seleção de conteúdos diretamente relacionados a assuntos, problemas e contextos ligados à vida da comunidade”, mas o que se observou foi “[...] a reprodução de um modelo de escolarização que simplesmente não funciona e está esgotado” e que “[...] não atende nem às necessidades, nem aos anseios desses educandos e suas comunidades” (FURTADO; BATISTA, 2013, p. 10), principalmente porque a grande maioria de jovens e adultos que estuda nas escolas situadas nas sedes dos municípios vive e trabalha no campo, não sendo contemplados com temáticas que tenham relação com seu trabalho e sua vida.

Assim, a proposta freireana de educação é desafiadora, tendo em vista apontar para a formação do homem crítico, dialógico e amoroso, capaz de superar as situações-limite encontradas ao longo do processo histórico de construção da relação homem-mundo.

Tal construção torna-se ainda mais difícil nos dias atuais, diante do crescimento da ideologia do individualismo, do pragmatismo e da racionalidade técnica, como já citamos. Conquanto, a escola e o currículo podem contribuir para edificar tal proposta no âmbito das instituições de ensino, ainda que o caráter normativo e legalista da escola possa servir de barreira para o desenvolvimento de uma ação pedagógica libertadora. Em todo caso, o homem é ser da *práxis* e, ao agir sobre o mundo de maneira crítica, ativa e reflexiva, é capaz de transformar a realidade objetiva, pois, como argumenta Freire (2005, p. 106-107),

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções.

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais.

Por isso, o que fazemos em sala de aula tem estreita relação com o mundo vivido. No caso da EJA, especificamente, é a demonstração da história de vida de milhares de sujeitos que, por uma série de fatores, não puderam se escolarizar. Entretanto, resistem, negam o sistema capitalista que os impediu de prosseguirem na escola e continuam lutando pelo direito à educação. Observamos a fala de um participante da pesquisa acerca dos educandos da EJA:

[...] nosso povo *tá* aí cheio de resiliência, porque é um povo resiliente, verdade! Você sabe que é barra, é um povo firme e forte, chega aí sorrindo. Eu tenho alunas, Clarice, eu tenho alunas, uma aluna lá ela é diarista, ela atravessa o outro lado da cidade e, às vezes, chega aqui cansada pra caramba e eu me vejo impotente, faço, tento fazer, tento, mas, pra mim, não é suficiente. (Sujeito B).

Esse exemplo aumenta a responsabilidade dos educadores e militantes da EJA, para que lutem por políticas públicas que respeitem o direito legal de educação para todos. Por outro lado, também somos conscientes dos limites da educação e de uma prática libertadora de ensino na perspectiva da construção do ser mais, freireamente dizendo, posto que a edificação desse ser não acontece somente por obra de uma professora, como ela ressalta, “eu tento”. Sabemos dos limites e das possibilidades de uma educação na perspectiva transformadora, contudo, é necessário sim, começar o caminho.

A busca desse currículo freireano é imprescindível para quem almeja desenvolver uma prática pedagogia progressista no âmbito da escola e, em especial, das escolas que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos. O caminho não é simples, é tortuoso, pois a educação na perspectiva freireana pode ser vista, inicialmente, sem rigor, sem preocupação com o conhecimento científico e, nesse sentido, a abordagem tradicional pode ganhar força e o professor considerado progressista pode se desesperar algumas vezes, perder a esperança por não ver logo o resultado positivo da sua prática, ao tempo que o aluno pode também desacreditar desse modelo, por não considerar uma aula no sentido pleno. Entretanto, é preciso resistir e não precisar de tantos exemplos positivos para mostrar que o pressuposto freireano de educar é significativo para a vida dos sujeitos e do próprio educador (FREIRE; SHOR, 1986).

É assim que veremos, a seguir, através da nossa investigação, o desafio de construir uma prática freireana, no âmbito das instituições de ensino que possuem EJA do município de Fortaleza, mediante a construção das diretrizes curriculares da rede, mostrando seu caráter positivo, bem como as contradições do momento da elaboração e o próprio desenrolar após sua construção.

4 VIVENCIANDO AS DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: CAMINHOS DO ENSINAR E APRENDER

“E ê, quando o sol nascer
 É que eu quero ver quem recordará
 E ê, não quero esquecer
 Essa legião que se entregou por um novo dia”.
 (Pequena memória para um tempo sem memória/
 Gonzaguinha)

O presente capítulo esboça a análise do processo de elaboração das diretrizes curriculares do município de Fortaleza, mormente, a da proposta da Educação de Jovens e Adultos, desde o seu nascimento até as problematizações relevantes que surgiram durante o momento da sua construção, que incluíram aspectos positivos e negativos, bem como, os problemas que surgiram após sua elaboração.

Com base em tais questões, observamos a defesa dos participantes de que a EJA precisa ser trabalhada como política pública, além de considerar a necessidade de o currículo da EJA pautar-se pela teoria crítica, visando promover uma aprendizagem significativa para os educandos.

Do mesmo modo, discutiremos ainda, na sequência, a prática pedagógica dos professores, pela compreensão de que o ato pedagógico possui uma intencionalidade, não significa simplesmente ministrar conteúdos determinado pelo currículo oficial. Vamos, então, às discussões propiciadas pela pesquisa em campo e seus resultados!

4.1 O ponto de partida ou como tudo começou: da proposta azul às diretrizes curriculares

Antes de tratarmos do processo de reformulação da Proposta Curricular do Município de Fortaleza na gestão da Prefeita Luizianne Lins (2005-2012), vale esclarecer que a rede municipal editou, no ano de 1995, no governo de Antônio Cambraia, através da Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social de Fortaleza (SEDAS), uma proposta curricular para o Ensino Fundamental, conhecida como “proposta azul”³⁵ (devido à cor da

³⁵ Essa proposta foi elaborada em 1996, à época da Gestão do Prefeito Antônio Albano Cambraia (1993-1997), cujo Secretário de Educação era Aston Guilherme da Silva. Em conversa informal com uma Técnica de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (SEDAS) desse período, tivemos a informação de que essa proposta foi elaborada pelos técnicos desta secretaria, mas que os mesmos contemplaram a contribuição dos professores mediante as demandas destes, trazidas dos encontros de capacitação e das visitas às escolas. Na apresentação da proposta, existe a informação de que o documento está sujeito a contribuições, porém, não aponta de que maneira os professores poderiam contribuir para melhorá-la. Os princípios elencados referem-se a

capa dos encartes da proposta). Porém, sem contemplar o ensino de 5ª a 8ª série, visto que, ainda naquele período, as séries finais do Ensino Fundamental eram guiadas pelo sistema de telensino do governo estadual do Ceará. Ressaltamos, também, que não temos elementos suficientes para analisarmos como foi nesse período a relação com a prática em sala de aula, uma vez que não foi objeto de estudo da nossa pesquisa. Foi contemplado nessa “proposta azul” o currículo das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Educação Física, destinado à educação infantil, à alfabetização, aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª ao 4ª séries) e à EJA (FORTALEZA, 2011). Merece destacar que a Educação de Jovens e Adultos anteriormente era intitulada “Programa de Educação Básica II e III (PEB)”.

A proposta azul, no tocante à Educação de Jovens e Adultos, visava instrumentalizar o professor e direcionar sua prática pedagógica, embora afirme não ser uma “bíblia” a qual precisa ser seguida, mas levar em conta a necessidade da flexibilização em todo ato pedagógico de construção do conhecimento. Destaca ainda a globalização das áreas como uma forma de integrar os diferentes assuntos e cita os ensinamentos de Paulo Freire, no sentido de se considerar as experiências históricas de vida do sujeito, bem como suas vivências no mundo do trabalho para que, então, o professor pudesse ajudar ao aluno a desenvolver seu aprendizado. Além disso, a proposta curricular convida os educadores a sugerirem modificações para torná-la melhor, mais viável, informando que existe abertura para tal intento.

Tivemos acesso às propostas curriculares da EJA constantes no Caderno Azul – PEB, de Português e Matemática, destinada aos jovens e aos adultos, e observamos que as mesmas possuem uma abordagem progressista, apesar de utilizar na sua apresentação a terminologia “instrumentalização”, algo que remete à ideia de uma educação tecnicista, conforme observamos no trecho a seguir:

A proposta curricular destinada ao Programa para Jovens e Adultos (PEB) visa instrumentalizar o professor, direcionando sua prática pedagógica e jamais tolhendo a capacidade de conhecimento e avanço dos processos educativos. Não se trata, portanto, de uma ‘Bíblia Ortodoxa’, mas antes de tudo, de um apontar caminhos sem prescindir do engenho, da inteligência, do bom senso e da criatividade dos SUJEITOS envolvidos no ato político de ensinar e aprender dentro de uma percepção dialética. (FORTALEZA, 1996).

Nota-se que a proposta se apresenta de forma contraditória, pois utiliza termos que remetem às características da pedagogia tecnicista, com suas ideias de eficiência, racionalidade e produtividade, típico do período de um governo autoritário, no caso aqui no

uma visão holística da realidade pedagógica e à globalização das áreas, visando à integração dos conteúdos e a leitura de mundo.

Brasil, em que vivenciamos a ditadura militar e, ao mesmo tempo, se reporta à visão dialética relativa ao processo de ensinar e aprender. Entendendo a dialética como um movimento dinâmico da história, da realidade e, por isso mesmo, capaz de provocar transformações, portanto, a nosso ver, o texto é contraditório.

A proposta de Português aponta que ensinar língua portuguesa diz respeito a saber utilizá-la em diferentes situações e orienta o professor a trabalhar estratégias para que o aluno desenvolva sua compreensão leitora e os mecanismos de elaboração da escrita. Porém, não no sentido de ter um ensino voltado apenas para aprender regras gramaticais, mas de considerar a variação social da língua e a trabalhar a escrita como ato de criação. Quanto à de Matemática, destaca que o educando jovem e adulto possui diferentes conhecimentos matemáticos, resultantes da prática social, e que a tarefa do educador é possibilitar que o saber elaborado tenha relação com o saber cotidiano desse aluno. A matemática aqui é vista como algo dinâmico, um bem cultural construído ao longo da história dos homens e que deve estabelecer uma relação com as outras áreas do conhecimento (FORTALEZA, 1996).

Como a Proposta Azul é datada de 1996 e as novas diretrizes surgem somente em 2011, vale ressaltar que os educadores das escolas públicas de Fortaleza esperaram 15 anos até que uma nova diretriz curricular fosse elaborada na rede pública municipal, como fruto da participação destes.

Sendo assim, em janeiro de 2005, no Encontro Pedagógico com professores, foi promovido um amplo debate sobre diversos temas educacionais, dentre eles, o currículo, indagando em cada escola acerca da compreensão que cada uma tinha sobre currículo, sua compreensão da relação currículo/conteúdos e critérios utilizados pela escola na seleção dos conteúdos, sendo, então, posteriormente, realizada a síntese das discussões.

Em meio à sistematização desse debate, como já mencionado no início deste relatório de tese, em dezembro de 2005, fomos convidados a fazer parte da Gestão Luizianne Lins, assumindo o cargo de chefe do Ensino Fundamental no Distrito de Educação, vinculada à Secretaria Executiva Regional III (SER III), e procuramos dar uma atenção especial à Educação de Jovens e Adultos, principalmente por entender ser uma dívida social que a sociedade tem com essa parcela da população.

Realizamos, a partir de então, o acompanhamento da atuação da equipe noturna, a fim de darmos assistência necessária ao desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado na EJA, e também nos engajamos no Fórum de EJA, através das reuniões sistemáticas, dos grupos de estudo e dos encontros estaduais. O objetivo era, pois, conhecer e estudar as

temáticas que envolviam essa modalidade de ensino e contribuir para o fortalecimento teórico-prático da equipe técnica do Distrito de Educação que acompanhava o ensino noturno.

Na ocasião, com esse acompanhamento, inquietou-nos o fato de que prática pedagógica na escola de EJA pouco se aproximava da realidade concreta de vida dos educandos. Muitas vezes, em visitas às escolas, presenciávamos alguns professores utilizando livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental regular, sem que fosse feita qualquer relação com as especificidades da modalidade de ensino.

É importante salientar que, ao desenvolvermos uma proposta curricular na perspectiva crítica e progressista, partindo da compreensão de que educação é práxis social, o conteúdo programático precisa surgir da realidade histórica e social dos educandos. Além disso, outro elemento importante é a rigorosidade científica, apesar da necessidade de o educador saber escutar, ter amorosidade, humildade, alegria e esperança, o que não significa agir sem planejamento e de improviso.

Posteriormente, no final de 2005, foi apresentada a proposta intitulada Teia de Acompanhamento e Referência Pedagógica (TEAR), que buscava, como o próprio nome diz, desenvolver um trabalho de acompanhamento pedagógico às escolas, concebendo as instituições de ensino do município como uma comunidade de pesquisa, destacando a ação-reflexão como o fundamento do fazer pedagógico. Essa proposta também tinha como meta a elaboração do currículo, contudo, priorizando de 6ª a 9ª série.

As equipes técnicas das Secretarias Executivas Regionais e da Secretaria de Educação afirmavam a necessidade da construção de um novo modelo curricular, visto que, em 1996, a chamada “proposta azul” foi elaborada em um momento histórico e político, quando se deu a efervescência do construtivismo piagetiano. Além disso, a maioria dos educadores não conhecia tal matriz curricular do Ensino Fundamental e, por isso, entendíamos que uma sistemática de acompanhamento pedagógico passava necessariamente por um novo currículo, mas que contemplasse todos os níveis e modalidades.

Entretanto, uma nova diretriz curricular ainda não foi formulada nesse período e, no ano de 2007, surgiu o Projeto de Reestruturação da Educação Pública Municipal de Fortaleza (REPFOR), com o objetivo de elaborar esse novo currículo da rede. Tal proposta pretendia construir uma transformação de cultura nas escolas, haja vista propor a mudança do sistema seriado de ensino baseado em quatro tempos: o de brincar, o de alfabetizar, o de representar as descobertas e o de investigar e apropriar-se, que, além de romper com o sistema de disciplinas, passaria a organizar o currículo em três áreas de conhecimento, porém, com

uma abordagem interdisciplinar: linguagens e códigos e suas aplicações; ciências naturais e suas aplicações; e ciências humanas, filosofia e suas aplicações (JORNAL O POVO, 2007).

Entretanto, essa proposta não se materializou e as diretrizes curriculares da rede surgem, de fato, em 2011, como resultado de uma produção que se propôs coletiva, mediante a realização de reuniões de estudo, pesquisas, debates, exposição dialogada baseada em uma metodologia problematizadora, buscando responder aos desafios da prática pedagógica. Contou não só com a participação dos técnicos, mas de professores, representantes de pais (Rede de Pais e Mães) e assessores da universidade. Em meio a esse último momento, participamos do processo de construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2011).

As diretrizes visavam subsidiar a escola na construção da sua proposta pedagógica e foi composta por três eixos epistemológico-conceituais, a saber: 1) Educação e Currículo; 2) Ensino e Aprendizagem; e 3) Disciplina e inter ou transdisciplinariedade.

O primeiro eixo epistemológico – Educação e Currículo – adotou a perspectiva das Teorias Críticas de Currículo, mas também incorporou elementos das Teorias Pós-Críticas, negando a concepção tradicional, rompendo, assim, com a visão de currículo linear e neutro. A abordagem da proposta baseia-se, de um lado, no materialismo histórico dialético, o qual prima por uma abordagem mais política e social e, de outro, nas abordagens microssociais, nas microrrelações de poder, enfatizando questões tais como: identidade, alteridade, diferença e diversidade, dentre outras. Portanto, a proposta assume uma concepção ampla de currículo, que considera o impacto das transformações sociais e culturais na escola, expressando, assim, sua função social (FORTALEZA, 2011).

Nesse sentido, a proposta, a nosso ver, reconhece que, apesar de a escola reproduzir e colaborar para a manutenção de um modelo de sociedade desigual e desenvolver uma prática curricular nem sempre significativa para os educandos, pode também contribuir para desconstruir o poder da ideologia capitalista dominante, assumindo uma função de resistência e luta. Sendo assim, não existe neutralidade na escola e, por isso, cabe a ela desenvolver, no seu interior, práticas pedagógicas críticas que ajudem o educando a se reconhecer como um ser produtor de saber, cultura e capaz de transformar sua história, numa permanente ação consciente de buscar ser mais do que o capital deseja. Para tanto, o currículo incorpora uma nova concepção, para além da abordagem de um rol de conteúdos e disciplinas, mas na perspectiva crítica, assim advoga a diretriz curricular do município de Fortaleza, vejamos:

Enfim, currículo, aqui, deve ser entendido, não na acepção tradicional (e reduzida) de listagem de conteúdos e disciplinas, mas como um manifesto, um pacto entre a instituição escolar e a sociedade em torno de um projeto político-pedagógico, constituído mediante contribuições dos diversos segmentos envolvidos; um contrato social, que incorpora a diferença e a diversidade de modos de ser e de saber, onde se pactuem ideias, valores, perfis de educadores e educandos, como pessoas, cidadãos e profissionais num mundo em permanente mudança; assim institui as práticas pedagógicas que consagram conhecimento, atitudes, valores e conteúdos. (FORTALEZA, 2011, p. 26-27).

Do mesmo modo, pensar um currículo na perspectiva crítica, como já afirmamos, não significa compreender que a história dos homens se define somente como um campo da luta de social, das relações econômicas, mas entender o ser na sua totalidade, na sua completude e, por isso, a construção da subjetividade humana se faz todos os dias, quando, inclusive, se questiona os preconceitos e as intolerâncias raciais, de sexo, de gênero. Dessa maneira, uma escola crítica não pode se eximir desse debate e, em especial, as escolas de EJA, por lidar com sujeitos que já sofreram toda forma de exclusão.

O segundo eixo – Ensino e Aprendizagem – compreende a escola como uma comunidade de aprendizagem, onde todos são responsáveis pela educação, mas a escola possui um papel específico, posto ser responsável pela relação de ensino e aprendizagem. O ensino diz respeito às atividades realizadas para desenvolver as habilidades dos alunos nos diferentes aspectos e adota a perspectiva sociointeracionista na condução do processo pedagógico, partindo do pressuposto de que o homem aprende e constrói o conhecimento em interação com o meio social, conforme afirma o documento das diretrizes:

Neste documento, adotar-se-á uma concepção sócio-construtivista interacionista de desenvolvimento e aprendizagem, que se caracteriza pela conquista do conhecimento mediada por interações sociais, envolve a relação dialética entre o sujeito e a realidade no seu entorno, pressupondo que o ser humano modifica o meio, mas também é modificado por ele, mas essa relação não é passível de generalizações, implicando dizer que importante mesmo é a interação, enfatizando-se a experiência pessoal e significativa que cada pessoa estabelece. (FORTALEZA, 2011, p. 28-29).

Para a concepção sociointeracionista, o conhecimento não é uma cópia do mundo exterior, mas é uma elaboração ativa e consciente do sujeito, a partir das relações sociais que estabelece e da própria cultura, visto que compreende o homem com um ser histórico e social. Nesse sentido, não nascemos com o conhecimento e ele se “desabrocha” com o passar do tempo, mas este é resultado da interação consciente homem/mundo, homem/meio social (NOTAS DE AULA, TEORIAS DA EDUCAÇÃO, 2015).

Tal concepção baseia-se na obra de Vygotsky, que é marcada pela teoria materialista dialética, a qual compreende que a realidade é um construto do pensamento a partir das determinações sociais e, sendo assim, o indivíduo é produto de um resultado

histórico. Desse modo, não existe separação entre sujeito e objeto e o homem se torna humano na relação com o outro.

Essa concepção foi fundamental para a área educacional, por entender que a aprendizagem é apropriação da cultura e acontece no meio social, ao mesmo tempo em que o outro é imprescindível para garantia do processo de aprender. Por meio da aprendizagem, o indivíduo se desenvolve e, nesse caso, o professor assume papel fundamental para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Com base nesse entendimento, é função da escola garantir que crianças, jovens e adultos se apropriem da cultura produzida pela humanidade, com ferramentas pedagógicas que ajudem tais sujeitos a se desenvolverem nos diferentes aspectos, tais como no trabalho cognitivo, social, afetivo, corporal, na arte, entre outros. Numa escola assim é mais fácil aprender, se socializar e ser feliz.

No tocante ao terceiro eixo – Disciplina e inter ou transdisciplinariedade – a diretriz destaca a relevância de buscar a superação do currículo disciplinar, fragmentado, articulando as partes com o todo, ao tempo em que a escola também precisa se articular com a sociedade, não se fechando em seus muros. A perspectiva é, pois, perseguir a meta de construir um currículo interdisciplinar, promovendo a interação entre diversas áreas de conhecimento, visto que, segundo a diretriz, a transdisciplinaridade é uma meta mais longa para se alcançar.

Ora, o modelo fabril que fragmentou o processo de trabalho também se refletiu na escola, ao entender que cada disciplina tem um saber específico e, por isso, não há como ocorrer diálogo entre esses saberes, portanto, existe uma incompletude das disciplinas quando vistas isoladamente, como afirma o texto das diretrizes:

Entende-se que há incompletude das disciplinas, quando vistas isoladamente, e por isso exigem interação das áreas de conhecimento, pois as relações estabelecidas entre elas asseguram uma leitura mais complexa dos fatos. A interação é, portanto, condição para se efetivar um currículo cidadão. (FORTALEZA, 2011, p. 30).

As transformações da realidade globalizada forçam uma nova compreensão da escola e do currículo e exigem um novo pensar: é possível, sim, articular, integrar, imbricar diferentes conteúdos, disciplinas, com vistas à formação de um novo homem, um novo saber. Esse novo homem será construído com a contribuição de diferentes instituições da sociedade civil e, em especial, com a colaboração de uma escola crítica, ativa e dialógica.

Igualmente, a diretriz entende que ter um currículo interdisciplinar na rede municipal é considerado um avanço, frente à cultura presente em muitas escolas de

desenvolver um currículo fragmentado, sem articulação entre as áreas. Por outro lado, reconhece a possibilidade da existência de práticas transdisciplinares nas escolas municipais e acredita que elas podem ser ampliadas e melhoradas nas propostas pedagógicas a serem elaboradas pelas instituições de ensino (FORTALEZA, 2011).

No caso específico da EJA, as diretrizes curriculares assumem como pressupostos os fundamentos da Educação Popular com base em Paulo Freire. Segundo a proposta, a Educação Popular configura-se como um modo de ser e de atuar que expressa uma estreita vinculação entre os processos educativos, as lutas e os anseios da classe trabalhadora. Tem como princípios epistemopedagógicos: a flexibilidade, a dialogicidade, a participação, a horizontalidade, a autonomia, a criticidade e a contextualização nos processos de ensino e aprendizagem (FORTALEZA, 2011).

Nesse sentido, a proposta da EJA nas diretrizes curriculares caracteriza-se por uma visão ampliada de educação e não se define como um método de ensino ou alfabetização de jovens e adultos. Esta se baseia em princípios que negam a educação tradicional pautada em narrativas ditadas pelo professor, no qual ele possui o domínio do conhecimento, do saber e, por isso, mesmo do poder. Ao compreender o educando como sujeito do processo ensino-aprendizagem e o diálogo como princípio fundante de uma prática transformadora, onde o professor não sabe mais e o aluno não sabe menos, mas somente assumem papéis diferentes diante do ato pedagógico, tal proposta reafirma os princípios de uma pedagogia radical com base nos princípios freireanos, com vistas a conquistar uma escola crítica e capaz de resistir às contradições do sistema capitalista.

Do mesmo modo, essa diretriz tem estreita relação com as teorias críticas de currículo, por buscar a formação do homem pleno, integral, na perspectiva crítica, reflexiva, emancipatória e transformadora. Tal proposta, todavia, deve estar atenta à pluralidade cultural dos sujeitos, à realidade social e cognitiva dos educandos, às questões da ética, de gênero, raça, sexo, enfim, uma escola que promova a democracia no seu interior, por meio de uma aprendizagem significativa, de acordo com que assegura o documento da diretriz curricular:

A educação de jovens e adultos, com efeito, se expressa como possibilidade de aprendizagem significativa, favorecendo o desenvolvimento pleno da cidadania, cumprindo a tarefa de disseminar discussões entre os seus profissionais e discentes sobre questões pertinentes à realidade sociocultural brasileira, como a pluralidade cultural e a discriminação a que grande parte da população está sujeita as questões éticas, como a dignidade, a possibilidade de promoção da saúde, a preservação ambiental e a sexualidade, a acessibilidade para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, dentre outras, contribuindo para que se estabeleça uma sociedade com princípios democráticos. (FORTALEZA, 2011, p. 108-109).

Do ponto de vista estrutural, nessa diretriz, a Educação de Jovens e Adultos se divide em dois segmentos, a saber:

1º segmento – contempla do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e está organizado nas seguintes etapas:

EJA I – corresponde ao 1º ano do ensino fundamental;

EJA II – corresponde ao 2º e 3º ano do ensino fundamental; e

EJA III – corresponde ao 4º e 5º ano do ensino fundamental

2º segmento – contempla do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e está organizado nas seguintes etapas:

EJA IV – corresponde ao 6º e 7º anos do ensino fundamental; e

EJA V – corresponde ao 8º e 9º anos do ensino fundamental.

(FORTALEZA, 2011, p. 103).

A proposta, ainda, possui um diferencial por não trazer uma listagem de conteúdos a seguir, mas trabalha com eixos temáticos que abordam as diferentes áreas do conhecimento, com o intuito de que se articule os conteúdos por meio da reflexão e do debate.

Observemos:

Identidade, cultura, gênero e etnia;

Organização social e relações sociais;

Meio ambiente e cidadania;

Trabalho, tecnologia, consumo e sustentabilidade;

Saúde e qualidade de vida; e

Cultura de paz.

(FORTALEZA, 2011, p. 112).

Atualmente, entretanto, essa estrutura passou por modificações e assume um novo modelo, em que a EJA passa a ter a duração de quatro anos, distribuída em duas etapas: o primeiro segmento correspondente ao Ensino Fundamental (EJA I e EJA II) e o segundo segmento equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental (EJA III e EJA IV) (RESOLUÇÃO CME/CEF Nº 016/2017).

Essa é, pois, a proposta da EJA que possui o grande desafio de articular os conteúdos historicamente produzidos pelo homem com as questões da vida cultural e social dos sujeitos que possuem especificidades em razão de ter deixado a escola por uma série de fatores e, por isso, não pode seguir uma educação bancária com base em simples narrativas, necessita de um modelo próprio. Mas, como se deu a construção dessas diretrizes? Elas têm sido operacionalizadas na escola? Vamos tratar disso a seguir.

4.2 O olhar dos sujeitos participantes: entre o sonho e a realidade

Partimos do pressuposto de que compreender a realidade significa entendê-la em toda sua dimensão, considerando o particular e o universal, para que, então, não cometamos o

erro de ficar na análise superficial do fato e sem também desenvolvermos o trabalho de autocrítica indispensável à construção de uma teoria crítica. Essa visão é pressuposto da Pedagogia Radical de Giroux (1983) e é partindo dela que discorreremos a memória coletiva dos sujeitos envolvidos na construção das diretrizes curriculares do município de Fortaleza.

Tal análise, com base na teoria crítica de Giroux (1983), permite que a teoria não seja colocada como um mero papel servil, como se a prática falasse por si mesma e não fosse conceitual. A chamada unidade teoria e prática, segundo a Escola de Frankfurt, relegou à teoria um papel secundário, forneceu um poder exclusivo à prática, embora ambas se inter-relacionem e caminhem dialeticamente.

Pensando nisso, o olhar da teoria crítica de Giroux (1983) mostra, na fala dos participantes, como aconteceram e como elas deveriam ter acontecido, mostrando ainda as dificuldades pós-elaboração.

Segundo a Coordenadora de Ensino Fundamental da SME (Sujeito E), para iniciar o trabalho de tessitura das diretrizes curriculares, houve, inicialmente, uma discussão com os técnicos da SME, cujo objetivo era gerar e amadurecer uma proposta de reformulação curricular, tendo em vista a rede municipal, como já informamos, só ter uma proposta que contemplava o 1º ao 5º ano, além de esta precisar ser atualizada e novos professores ingressaram à rede. Diante desse primeiro debate, sentiu-se a necessidade de um assessoramento para a organização do trabalho.

Vale ressaltar, ainda, que se optou por diretrizes curriculares e não proposta curricular, pela compreensão segundo a qual proposta curricular é de responsabilidade da escola construir, ao passo que cabe à secretaria construir diretrizes que embasem o trabalho pedagógico escolar.

O desafio, contudo, era realizar um momento participativo e democrático, em que muitas vozes pudessem ser ouvidas. O debate começou com a equipe técnica da SME, estendeu-se aos técnicos das Secretarias Executivas Regionais e, por fim, aos professores. Houve reuniões também com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos para tratar da reformulação. Posteriormente, representantes de pais foram convidados a participar, tais como os sindicatos de professores e representantes da Secretaria de Direitos Humanos e da Cultura. Para a efetivação do trabalho, estendeu-se à equipe de assessoramento com professores da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE). De acordo com um dos coordenadores à época:

[...] a gente achou que era importante formular isso envolvendo tanto a equipe técnica, como a equipe, como os professores. [...] no processo da secretaria, a gente

organizou grupos de trabalho com a equipe técnica inicial, a gente envolveu os professores somente no segundo momento, ele foi feito de forma bem escalonado. A gente trabalhou inicialmente pra gestar a ideia mesmo, do que seria essas diretrizes curriculares, a importância delas, ou é todo embasamento teórico que elas teriam, e a gente começou esse trabalho com a equipe técnica da SME e aí a gente foi estendendo isso quase concomitantemente com a equipe técnica do distrito, que a gente considerava que era a mesma equipe só estava em ambiente físico diferente, mas era a mesma equipe. Então, a gente foi formulando algumas questões, estruturando um pouco a proposta até a gente chegar num grupo bem mais ampliado, que envolveu os professores com representantes de professores de diversos segmentos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. [...] a gente tinha, na época, a gente chamava a 'quinta do currículo'. Toda quinta, a gente *tava* estudando as orientações curriculares e aprofundando essas questões tanto do... daquilo que o MEC estava posto pelo Ministério da Educação e trazendo isso pra a realidade de Fortaleza, até em formular o que foi, o que de fato virou, se transformou num documento, num documento de dois volumes [...]. (Chefe de Ensino SME – Sujeito E).

Para a participação dos professores, realizou-se um credenciamento pela internet, com o intuito de atingir 30 professores por área, mas não se obteve o desejado em algumas áreas. No caso específico da EJA, 18 professores participaram desse processo e, no cômputo geral, foram 510 professores participantes, segundo informação da assessoria que coordenou o momento. A mesma reconhece que foi um universo pequeno de participantes, se considerado o número de educadores presentes na rede naquele momento – em torno de 11.000 professores. Porém, ao mesmo tempo, relata que seria muito difícil fazer um trabalho com um número maior de professores, seria quase impossível, assim afirma a assessora da universidade/UFC – Sujeito F:

Sobre as vozes, nem todos puderam ingressar, nem todos participaram. É, porque foi assim, veja bem: se eu faço um credenciamento, então, eram 15 professores de cada, eram 30 de 17 áreas. Eram. Mas eu não tenho só 30 professores em cada área. Você ter uma ideia, eram 500. Eram 30 professores de 17, eram 510. 510 professores, num universo de 11.000, são muitas vozes excluídas. Algumas dessas vozes elas foram contempladas na internet, porque elas puderam se manifestar. Mas, mesmo assim, nós não chegamos a 6000, é a metade, é muito. Ninguém fez um trabalho desse, eu lhe garanto, de rede, como uma rede dessa que tem no município de Fortaleza, mas, mesmo assim, outros segmentos ficaram de fora.

Em todo caso, a assessoria considerou o momento significativo, posto ter sido participativo, democrático e ter definido, no âmbito do município, qual diretriz curricular a seguir. A assessoria procurou, ainda, conhecer e estudar, mais de perto, as propostas pedagógicas que vinham sendo construídas e realizada nas escolas, mediante a leitura dos planos de curso.

Em geral, todos os 07 sujeitos ouvidos consideraram positiva a elaboração das diretrizes, por propiciar um norte à prática do professor e ser uma referência para o trabalho de sala, uma vez que contribuiria para o planejamento pedagógico e para a definição dos conteúdos e estratégias utilizadas. Observemos a fala dos sujeitos a seguir:

[...] A meu ver, ela contribui mesmo para uma prática significativa, é, que respeita a diversidade, que respeita e amplia a aprendizagem do aluno. [...] Então, eu acho que essas ferramentas as diretrizes oferecem, do professor ter um respaldo para atuar em sala com uma teoria de suporte, uma teoria que valoriza e amplia a aprendizagem, enfim, que considera todos aqueles princípios da interdisciplinaridade, da educação integral. (Assessora da Universidade – Sujeito G)

[...] a partir desse documento, ele teve uma referência muito boa e muito importante para que ele pudesse orientar a prática e buscar fazer o seu trabalho de uma forma mais concreta, mas com pé no chão, sabendo de fato onde ele queria chegar. Ele podia se planejar, ele podia visualizar, tendo uma visão de futuro em relação ao que ele estava ensinando aos seus alunos e discutindo com ele em sala de aula. (Coordenadora de Ensino Fundamental da SME – Sujeito E).

[...] ele é suporte muito bom. Eu gostei, eu já tive até comentando com uma colega minha, um suporte assim, a gente fica mais segura. (Professora – Sujeito A).

No caso da EJA, significou reafirmar uma proposta de educação com a compreensão de que ela é política, é prática dialógica, reafirmando Paulo Freire na sua totalidade. Valorizou também a modalidade de ensino, por compreendê-la para além da alfabetização, mas como direito de continuidade de estudo dos educandos, bem como o próprio educador da EJA, porque ele passou a ser ouvido, além de indicar um caminho para o trabalho do professor por meio de temas a serem trabalhadas em sala de aula. Sobre essa questão, a visão de um dos assessores da universidade a respeito da contribuição freireana é bem ilustrativa:

E, sinceramente, eu acredito que essas contribuições da EJA, no sentido mais avançado, elas são ainda mais interessantes ainda, já que a EJA, enquanto alfabetização, as pessoas de modo geral se apropriam daquelas discussões que o Freire oferece a partir do livro *Educação como Prática da Liberdade* e praticamente implementa aquela lógica. Entretanto, como nós tínhamos que discutir a continuidade da Educação de Jovens e Adultos, no sentido do aprofundamento da alfabetização inicial, foi muito interessante, porque nós pudemos de fato reelaborar Paulo Freire, em certa medida. A gente recriou Freire com essa proposição da formação de professores e professoras que pudessem atuar na Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva mais libertadora. (Assessor – Sujeito F).

De fato, na obra *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (1989) apresenta seu conceito de alfabetização como conscientização e libertação, de maneira que o homem pudesse ser preparado para problematizar o seu mundo a partir da sua realidade concreta de vida e, de posse desse elemento, pudesse adquirir forças para lutar por um novo dia, superando sua condição de oprimido. Alfabetização, portanto, não é um ato de repetição, até porque as palavras não existem por elas mesmas, mas, um ato de criação, dialógico, capaz de propiciar a reflexão sobre o mundo do sujeito, permitindo-lhe a vivência do mundo letrado, bem como a transformação social.

Para nós, a recriação de Paulo Freire surge quando o grupo que elaborava a proposta à época conquistou a liberdade, por meio do diálogo crítico e problematizador, de não precisar listar conteúdos na diretriz a serem trabalhados com os alunos. O decidido é que os professores teriam temas a serem desenvolvidos ao longo do ano, que poderiam ser trabalhados na perspectiva inter ou transdisciplinar.

No olhar da assessoria, a secretaria de educação buscava envolver todos os setores na elaboração do documento, visto que a finalidade maior era propiciar a garantia do processo ensino-aprendizagem. Porém, isso não foi possível, havia resistência de determinados profissionais, por não compreenderem a articulação necessária entre ensino e a parte administrativa. Não obstante, a assessoria também nos diz que tanto a Prefeita, à época, como a secretária de educação, proporcionaram autonomia para que o trabalho acontecesse, conforme observamos na fala a seguir.

É, a gente tinha uma aceitação muito grande, tanto a prefeita, ela é... eu participei de reuniões com a secretária pra dar conta do que *tava* sendo produzido, inclusive, a secretária depois entrou no grupo [...] a gente tinha um grupo, uma lista de discussões que ela entrou, mas teve uma ou duas reuniões, acho que duas reuniões, inclusive, a prefeita entrou e ela disse assim: ‘Vocês têm carta branca pra fazer, o que a Ana... a palavra final é da Professora [...], então o que a [...] disser eu concordo’ [...]. (Assessora da Universidade – Sujeito G).

Infelizmente, a nosso ver, alguns profissionais da educação que trabalham na esfera financeira e administrativa ainda possuem práticas tecnicistas no desenvolvimento do seu fazer, na compreensão sobre o conhecimento educacional, uma vez que ainda não possuem o devido entendimento da articulação necessária entre o todo e as partes. O conhecimento, visto por ele mesmo, seguindo uma abordagem de neutralidade, impede o pensamento crítico, de maneira que, conforme essa abordagem, a compra de uma carteira escolar não tem relação nenhuma com o tipo de escola e cidadão que desejamos formar. Podemos comprovar tal visão com base no relato de um dos assessores da diretriz:

[...] outra questão que eu achei séria na época é que não foi toda a secretaria que se envolveu como eu esperava, pra mim, esse trabalho tinha que envolver do financiamento ao pedagógico. Isso não era restrito ao pedagógico, mas compra de material, é, lotação de professor, tudo isso tinha que *tá* respaldado pelas diretrizes e não o inverso, porque o que acontece é que o pedagógico se submete a isso e, a meu ver, tem que ser o contrário. (Assessora da Universidade – Sujeito G).

Apesar de os sujeitos ouvidos considerarem a elaboração das diretrizes um momento relevante na educação do município e um avanço pedagógico, os professores que se envolveram nesse processo não conseguiram lembrar com propriedade sobre sua participação durante esse período. Tais professores afirmavam que não tinham recordações claras sobre o

momento, mas somente lembravam que foram convidados a participarem de encontros nos quais ao chegarem lá, liam o texto e eram chamados a opinar sobre o assunto. Vejamos o que afirma a professora A, da Escola Margarida:

Eu acho que eu ainda lembro, não sei. Era assim, a gente tinha... era solicitado a ir pra formações e lá elas colocavam os itens e a gente ia opinando, vendo o que tava de acordo, o que não estava, os itens já vinham formados e a gente fazia as alterações, nessa parte que eu participei. Não participei de todas, eu tive um tempo ausente com licença, naquela época, mas foi o que eu lembro, foi mais ou menos isso aí a nossa participação.

A professora B, também da Escola Margarida, assinalou que:

Então, a gente chegava, não era Unipace não, ainda não, Unipace foi bem depois disso. Eu não me lembro nem onde era o local, já tinha algumas coisas em andamento, nós líamos e dávamos opinião, modificávamos algumas coisas e quando a gente viu aquele, o material já chegando na escola, que era difícil reunir todo mundo assim, mas eu não tenho recordação nítidas de uma coisa realmente legitimada.

Corroborando com as professoras, a terceira delas, da Escola Jasmim, revelou que:

Meu Deus! É aqui que tá o problema. Minha irmã, eu nunca deixei de participar de nenhuma dessas reuniões, dessas formações que a gente é convocada pra participar, entendeu, mas olha, tem nem perigo de eu me lembrar. [...] Eu não me lembro não. *Me lembro* que participava desses eventos, dessas formações tudo, mas eu me lembrar como foi que aconteceu eu lamento muito, mas [...]. (Professora – Sujeito C).

Tais respostas nos levam a indagar: como um momento pode ser significativo e não ser lembrando satisfatoriamente por quem participou? Quais os principais debates que foram travados? A teoria crítica da educação mostra essencialmente a contradição entre aquilo que é real e o que de fato deveria ser. A proposta era de fato contemplar os educadores na elaboração, conforme fala da assessoria e representantes da SME no período, por compreender que uma diretriz curricular não se faz de cima para baixo, de técnicos educacionais iluminados que sabem mais do que o professor sobre os rumos da educação, da escola. Dessa maneira, consideram, como Moreira (2011), que o professor é parte integrante e ativa da construção curricular e, por isso, negam as burocracias educacionais que compreendem o docente como incapaz de decidir questões importantes relativas a diretrizes e currículos, de acordo com que expressa um dos assessores da universidade: “[...] as pessoas precisariam participar do seu processo de feitura do seu currículo, do plano de curso, dos procedimentos cotidianos da sala de aula, então, a participação deveria ser uma participação efetiva em todos os estágios” (Sujeito F).

Ao partir dessa premissa, o caminho de iniciar o trabalho com os professores num terceiro momento foi realmente o melhor? O ideal não seria contar com sua contribuição desde o início, para que os mesmos participassem com mais afinco dessa elaboração? De acordo com Giroux (1983, p. 50-51), “Desnecessário dizer que a teoria é informada pela prática, mas seu real valor está em sua habilidade de encaminhar a reflexão necessária para que a experiência concreta, que é o objeto da pesquisa seja interpretada”.

Nessa perspectiva, a experiência concreta mostra, a nosso ver, que o processo para os educadores da EJA foi diferente do que teoricamente se pensou. O objetivo era contar com a participação de educadores que colaborassem criticamente com a escrita de um documento referência para os professores do município e, no caso deles, da EJA, discutir pedagogicamente como construir uma prática freireana em sala de aula, mediante o saber adquirido. Eles iniciaram quando o texto primeiro já tinha sido elaborado, não participaram desde o início, talvez por isso a dificuldade em não se lembrarem com propriedade do momento?

Sendo assim, a tarefa de construir uma diretriz curricular para as escolas do município de Fortaleza pode ter incorrido no erro, como alerta Arroyo (1999), de os técnicos elaborarem as estratégias de educação e aos profissionais da escola caberia o papel de fazer a educação.

Por outro lado, os relatos dos sujeitos mostram que foi desafiante tecer as diretrizes curriculares do município de Fortaleza na perspectiva freireana, porque isto implica diálogo amoroso e diálogo não é um método, mas pressuposto, princípio. Para isso, as pessoas precisam estar abertas ao diálogo, aos novos saberes, a relação dialógica precisa ser horizontal e é possível que falhas tenham acontecido no percurso. O desafio, porém, está posto pelas diretrizes e os primeiros passos foram dados, agora, é dar continuidade a uma proposta de educação à luz do pensamento freireano, pautada no diálogo amoroso e na reflexão crítica. Sobre tal ponto, vejamos a fala de um dos assessores:

É uma concepção difícil, porque a gente sente, assim, um sentimento de posse muito grande de professores em relação ao que sabem. O que eu sei é o que vale, então, assim, nem sempre eu *tô* aberto pra outras experiências que vão, inclusive, derrubar o que eu sei, mas eu *tô* sempre fazendo isso. Então, eu acho que a gente pode contaminar outras pessoas, *né, tá lá, tá* dito lá nas diretrizes. (Assessora da Universidade – Sujeito G).

Além disso, os depoimentos revelam que as professoras, na sua tripla jornada de trabalho, não conseguiam se engajar a contento no processo e, desse modo, era mais um

encontro a participar ou mais uma formação continuada vivenciada, mas sem tanta importância atribuída, é o que suas falas evidenciam.

Ao mesmo tempo, observamos as dificuldades dos professores da EJA, através do exemplo abaixo ilustrado, sobre o seu cotidiano e os desafios encontradas para seguir no exercício da profissão. Trabalhar três expedientes poderia ser um motivo para não se contar com o envolvimento satisfatório da professora, frente a tantas atribuições que realiza durante o dia, retirando o foco acerca dos conhecimentos adquiridos e ensinados durante a elaboração das diretrizes? Argumenta a professora B sobre sua rotina: “[...] por conta da correria, você trabalhar 3 horários, você ter uma vida social... fora isso, você é filha, você é mãe, você tem que dar conta, você tem que existir lá fora também, você passar 3 horas, 3 expedientes dentro de uma escola, tem que ser no peito e na raça, senão você pira”.

Sobre esse desabafo da professora, pensamos que é desafiador ser professor da EJA no atual contexto de crise econômica, política e social do país, que faz o educador ser obrigado, muitas vezes, a trabalhar três períodos para aumentar sua renda. Entretanto, também refletimos sobre a relevância de encontrarmos saídas e maneiras de nos apoiarmos enquanto profissional da educação, porque atuar como professor na perspectiva crítica não é fácil, exige “investimento pessoal de tempo e energia”, como problematizam e refletem Giroux e Simon (2011, p. 137):

Dado o fato de que a prática da pedagogia crítica requer um substancial investimento pessoal de tempo e energia, implicaria ela o virtual abandono da vida ‘particular’ de um professor? De que forma podemos lidar com os momentos de depressão e ruptura emocional que advêm de uma contínua preocupação com a amplitude da injustiça e da violência no mundo? Como podemos nos unir e formar associações para apoiar nossos esforços?

Em relação à importância do documento das diretrizes, os sujeitos o consideraram relevante para os educadores do município, visto que contribui, sobretudo, para a definição dos conteúdos e estratégias elencadas quando do momento do planejamento. “[...] Então, as diretrizes, elas devem caminhar lado a lado com o meu planejamento, porque se eu, enquanto escola, defino o que das diretrizes me apontam para a minha turma, para o ano que eu trabalho, como é que eu vou planejar sem olhar para essas diretrizes? [...]” (Chefe de Ensino – Sujeito D).

Não obstante, nas nossas observações em sala de aula e entrevista com as professoras, percebemos que elas não utilizam o documento. Para a definição dos conteúdos e estratégias a serem utilizadas, pesquisam em diferentes livros da EJA, utilizam livros do Ensino Fundamental regular e procuram fazer adaptações, fazem uso de sugestões fornecidas

pela SME durante as formações destinadas à modalidade, enfim, sabem da existência do documento, mas não o consultam. Além, também, de fazerem uso do saber de experiência, partindo da vivência do educando. Vejamos a fala de uma professora, ao ser indagada sobre a utilização do documento: “[Mas as Diretrizes tu não usa?! Já parou? Já leu?] Já, já li, mas tem muito tempo que eu li isso, que eu li esse livro, no momento não, eu vou tocando” (Professora – Sujeito C).

Ao rever essa fala da professora, lembramos-nos de uma cena da sua sala de aula. Esta trabalhou com os alunos, por meio da leitura, o gênero textual “piada”, chamando a atenção para o sentido do texto, bem como suas regras de construção (parágrafo, travessão, diálogo, quantidade de palavras por parágrafos, entre outros aspectos). Em seguida, entregou para todos uma atividade escrita de interpretação de texto, mesmo reconhecendo que a maioria da turma não sabia ler e precisaria da sua mediação para responder.

Durante a atividade, observamos certa dispersão da turma e um número reduzido de participantes, aliado ainda ao calor da sala de aula, uma vez que o ar-condicionado havia quebrado. Mas o que desejamos ressaltar é o fato de a professora propor uma atividade em que ela mesma afirmava que os educandos não teriam conhecimentos suficientes para responder e, por isso, iria responder junto com eles.

Ora, uma prática freireana precisa partir do conhecimento do aluno e, dessa maneira, ser capaz de contribuir para a ampliação do seu saber, não é ficar somente naquilo que ele já sabe. Com base nessa atividade, de que maneira a professora poderia colaborar com a ampliação do saber dos alunos? Trabalhar as normas da construção de um texto escrito caberia nesse momento, tendo em vista a maioria da turma não saber ler dentro das normas vigentes? Qual o sentido, então, dessa aula proposta?

Quando observamos essa realidade de uma sala de aula da EJA é que percebemos a relevância da universidade no trabalho com a formação de professores, contudo, não nos referimos a qualquer formação baseada somente nos aspectos cognitivos e na busca de resultados imediatos, mas naquela capaz proporcionar uma sólida base teórica que forneça elementos para o professor compreender e avaliar sua prática na perspectiva crítica e transformadora, como destacam Giroux e McLaren (2011, p. 150):

[...] muitos dos problemas atualmente associados à formação de professores indicam a falta de ênfase, no currículo dessa formação, na análise da questão do poder e de sua distribuição hierárquica, bem como no estudo da teoria social crítica. Fortemente influenciada pela psicologia comportamental e cognitiva predominante, a teoria da educação tem sido formulada em torno de um discurso e de um conjunto de práticas que enfatizam os aspectos imediatos, mensuráveis e metodológicos da aprendizagem.

Por outro lado, uma professora argumenta que existe relação entre as diretrizes que foram elaboradas e a definição dos conteúdos e estratégias utilizadas em sala. Ela afirma:

[...] Eu me preocupo muito assim com o conteúdo que eu vou dar pros meus alunos porque, de repente, se não for um conteúdo muito significativo pra eles, então, não tem um resultado [...]. E eu acho que tem a ver exatamente com esses, com a questão das diretrizes. porque lá tem muita coisa que é, assim, você trabalhar com a interdisciplinaridade e é algo significativo também pra eles [...]. (Professora – Sujeito A).

Existiu, ainda, um debate salutar acerca da questão dos conteúdos na proposta da EJA. A interrogação era se eles deveriam vir elencados ou não no texto das diretrizes. Esse debate mobilizou assessores, técnicos e professores. A SME defendia essa listagem dos conteúdos, todavia, o debate chegou ao acordo de que seriam temáticas colocadas no texto e o professor iria se guiar com base nos temas. A argumentação do assessor responsável pelo documento da EJA era de que seria contraditório elaborar uma diretriz curricular para a EJA na perspectiva freireana, sem possibilitar que o professor fosse capaz de criar e problematizar os conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Ganhou, por fim, a argumentação da assessoria. Segundo ele:

[...] foi uma outra briga que nós tivemos, porque a Secretaria Municipal de Educação fazia questão que os conteúdos tivessem explícitos. Então, nós tentamos articular um meio termo, onde a gente apontava algumas áreas, algumas, eu não lembro exatamente o termo que a gente utilizou pra definir isso, mas eram como se fossem matrizes. Era e aí, essas matrizes, elas funcionariam como mediadoras pra construção efetiva da prática de sala de aula, porque o planejamento ele se daria, quer dizer, tendo essas referências na sala de aula propriamente dita, entre professores e professoras e estudantes, pra que pudessem, de fato, ser um projeto democraticamente tecido e produzido nessa parceria no chão da sala de aula. (Assessor – Sujeito F).

Vale ressaltar, entretanto, como adverte Arroyo (1999), que não se faz mudanças na educação com documentos oficiais, nem tampouco com teorias, por mais inovadoras que elas sejam, se não mudarmos essa visão simplista do fazer pedagógico. Caso a lógica da escola continue transmissiva, não conseguiremos efetivar transformações no seu interior se, também, os órgãos decisórios não fornecerem as condições materiais. Para isso, seria importante também o trabalho de acompanhamento da secretaria às escolas e a formação permanente dos professores.

Nessa perspectiva, a diretriz curricular voltada para a EJA somente terá sentido se ela servir como resistência e luta, conforme aponta a teoria crítica da educação. Ela não pode ser mero reflexo das metas, por exemplo, que as avaliações externas exigem, posto que cada sujeito é único, possui processos diferentes de leitura e escrita, de raciocínio lógico, de

conhecimento do mundo físico e social. Mas, sobretudo, a diretriz precisa contribuir para a formação de pessoas capazes de coletivamente modificarem sua história de vida e social.

Observamos ainda, críticas em relação ao período pós-elaboração das diretrizes, a partir do primeiro mandato da gestão do Prefeito Roberto Cláudio (2013-2016), até os dias atuais. Desconsiderar a existência do documento foi uma das críticas, mostrando a falha de muitos governos, que desmontam propostas anteriores de seus adversários políticos, desrespeitando construção anteriores. Aliado a isto, equipes de acompanhamento pedagógico que participaram do processo de elaboração das diretrizes foram desfeitas e escolas de EJA foram encerradas, concentrando a modalidade de ensino nas escolas polos, assim afirma um dos assessores.

[...] houve uma quebra, uma quebra imensa, porque as pessoas que participaram das diretrizes parecem que foi uma coisa assim, proposital, elas foram [...] pulverizadas, uma foi pra outro lugar que não tinha nada a ver, outras foram para a escola, outras saíram [...] pediram a aposentadoria e aí isso, pra mim, é muito complicado. Aí vejo o estrangeiro, aquele que eu acabava de dizer que não pertence à rede e entra sem ter conhecimento nenhum. É lógico que a leitura do documento, quando eu participo, é completamente diferente [...] eu entendo da forma que eu quiser, mas o outro não, eu respeito não, mas em nome do processo [...] isso aqui não *tava* previsto, aí realmente eu achei um descaso, um descaso político muito grande. (Assessora da Universidade – Sujeito G).

Sobre tal relato, passamos a refletir, como Garcia e Moreira (2012, p. 41), de que forma, algumas vezes, as secretarias de educação se colocam como autoritárias, diante da possibilidade de propostas políticas pedagógicas que vão de encontro aos seus interesses, suas concepções, além de provocar a descontinuidade das ações dos seus antecessores, como podemos ver:

Um governo é eleito pelo projeto que apresenta ao povo e, se ele apresenta um projeto, ele tem de garantir que esse projeto se materialize. Mas há aspectos complicadores. Porque radicalizando-se isso, nós não vamos mais ter eleição de diretor, vamos querer diretores afinados com o projeto vencedor, para garantir que o projeto aconteça na escola. E como fica nossa luta histórica pela eleição de diretores, que é necessária, embora não suficiente para a escola se democratizar?

Foi nessa perspectiva que, em 2013, o governo do Prefeito Roberto Cláudio, através da SME, fechou 62 escolas que possuíam a modalidade EJA para concentrar nas chamadas escolas polos, no total de 92. O número de escolas da modalidade caiu de 138 para 76, representando a redução de 45%. Segundo a SME, o objetivo seria melhorar e fortalecer o ensino para jovens e adultos, revertendo as taxas de evasão, reprovação e abandono nos vários níveis da modalidade. Com efeito, o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará (FEJA/CE) elaborou, no período, uma carta aberta em defesa da Educação de Jovens e Adultos e divulgou nas redes sociais, em forma de petição pública, solicitando a assinatura

das pessoas em defesa da EJA, contudo, não se conseguiu o objetivo esperado, que seria reverter o fechamento das escolas (EDUCAÇÃO NOTÍCIAS, 2018).

Nesse sentido, não será mais possível fazer referência a um tempo sem memória, porque aqui se iniciou o trabalho de analisar e refletir sobre vozes que participaram do processo de construção do documento curricular que serviu de base para nortear o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos do município de Fortaleza a partir do ano de 2011. É certo que vários anos já se passaram e, desse modo, cabe aos educadores municipais refletir a necessidade de atualizar ou não o referido documento. Em todo, caso somente a história nos dirá.

4.3 Sobre a prática pedagógica dos professores participantes

Para Franco (2015), a prática pedagógica é uma ação que possui uma natureza intencional, visando à transformação da realidade, ao mesmo tempo em que é determinada historicamente e, por isso, a reflexão crítica é um dos passos fundamentais para se compreender as circunstâncias atuais. Ainda para a autora, se a educação é prática social, um processo histórico, não pode ser vivenciado por qualquer prática que fragmenta a realidade, de maneira que o desafio maior da formação de professores é a articulação entre teoria e prática, o exercício da *práxis*.

A *práxis*, segundo a concepção marxista, é atividade própria do homem, é a determinação da sua existência, uma vez que somente ele possui a capacidade de criar e transformar a realidade humana, quer seja do mundo objetivo ou subjetivo, de maneira crítica e reflexiva. Portanto, a *práxis* é o agir humano no ato laboral de transformar a natureza, como no momento existencial de construção da sua subjetividade em busca da liberdade (KOSIK, 1976).

Esse desafio de elaborar a realidade social e a si mesmo implica em um agir dialético unindo homem e mundo, matéria e espírito, teoria e prática, ação e reflexão, “não é atividade prática, contraposta à teoria”, como adverte Kosik (1976, p. 222). Segundo este, somente conhecemos o mundo, as coisas quando as criamos e, se não o fazemos, não é possível sua reprodução espiritual e intelectual da realidade. Como parte da realidade e sabendo disso, o homem adquire conhecimento que faz parte de uma dada totalidade e, portanto, abre-se possibilidade para “a criação da linguagem, da poesia, da pesquisa, do saber”. (Ibidem, 1976, p. 227).

Com tal compreensão, entendemos que a prática pedagógica, com seu caráter de intencionalidade, requer de maneira contínua a ação e a reconstrução desta, porque trabalham, no dizer de Franco (2015), com e na história e, desta forma, entre resistências e desistências. Para nós, se a *práxis* trabalha com esse pressuposto é porque é possível vivenciar, no interior das escolas, e, em especial, nas escolas de EJA, seu exercício, ainda que seja difícil tal experiência.

Sobre esse caráter intencional da prática pedagógica, também cabe ressaltar que o homem, diferentemente do animal, possui a capacidade criar, de pré-idealizar sua obra, ele não atua por instinto como ser irracional e, sendo assim, quando tratamos da educação, do processo de ensino e aprendizagem, como educadores, somos seres pensantes, com capacidade de criação, elaboração. Por isso, o ato pedagógico é um exercício de construção, de ação-reflexão-ação, ele tem em si uma natureza teórica, de maneira que nossa prática precisa refletir a concepção de homem, sociedade e educação que defendemos, acreditamos.

Sobre essa questão, Freire (1996) destaca que a nossa prática cotidiana somente poderá melhorar mediante a reflexão crítica e de modo que o discurso teórico seja tão concreto, tão coerente, que se confunda com a prática. Em meio aos desafios postos pela tarefa cotidiana de ora refletir a realidade de vida dos sujeitos, ora as próprias condições de trabalho, o desrespeito com a profissão, o educador se constrói nesse processo porque, ao elaborar/reelaborar o seu fazer, ele encontra soluções para os problemas, nem sempre as ideais, mas as possíveis para um dado momento, superando as situações-limite que vivencia. Eis a capacidade de pensar a prática!

A prática refletida é, então, o caminho para o professor mobilizar diferentes saberes, aprendendo maneiras de solucionar problemas para além de uma visão tecnicista, já que o homem é um ser integral, inconcluso, ao tempo em que também, por meio da prática, se forma, pois não existe separação entre teoria e prática.

A reflexão da professora B sobre sua experiência em sala de aula, diante dos desafios da turma frente ao processo de construção da leitura e escrita, pode traduzir um pouco esse momento reflexivo necessário à ação docente:

[...] Todo professor ele vibra, ele vibra com os alunos *tá* se apropriando do que *tá* sendo feito, se ele *tá* construindo, você também descobre com eles. Aí, eu vejo eles assim, aí eu vejo eles apáticos, talvez eu também, como eu voltei agora, talvez eu esteja esperando muito deles, mas eu preciso esperar muito deles, eu não posso ficar estagnada, naquilo ali, só ali na questão da silabação e da palavração. Você, eu não preciso dizer pra você, você sabe melhor do que eu, não adianta fazer deles caixinhas de letras e papagaio: bala, maleta, pipoca... tem que ter um significado e eu falo isso pra eles o tempo todo: leitura e escrita só têm sentido se provocar o

pensamento, se ela não te provoca nenhuma inquietação, aqui ela não vai fazer sentido. (Professora – Sujeito B).

A professora reflete sua prática, se angustia com a dificuldade da turma e também se coloca no processo, reconhecendo a necessidade de resistir a tal situação em busca de soluções. Observamos que a mesma contribui para elevar a autoestima do aluno e, mesmo ainda desencantada, como mostra sua fala, tem clareza do papel da alfabetização no sentido crítico, ou seja, o pressuposto freireano de que alfabetizar não é repetir palavras, decodificar letras, sílabas, frases, textos, mas saber ler criticamente o mundo para, desse modo, o sujeito ser capaz de provocar mudanças concretas em sua vida e na coletividade.

Concordamos com Luz e Gesser (2014, p 221) quando definem prática pedagógica como o “[...] ato intencional de se ensinar algo a alguém e, neste caso, o ato de intencionalmente ensinar algo na escola”, o que significa, portanto, que não se refere a qualquer ensino, tendo em vista tratarmos da formação de educandos, da sua construção como sujeitos e da própria identidade. Como prática intencional, requer a necessidade da reflexão no momento de planejar, uma vez que a prática docente é dialética, é um movimento de pensar e fazer, não é uma ação espontânea, improvisada.

Do mesmo modo, outra docente, ainda no relato acerca da sua prática, afirma que busca desenvolver um fazer pedagógico contextualizado em que parte do interesse do aluno, indaga-se acerca da melhor maneira de trabalhar um conteúdo, além de mostrar o caráter flexível do planejamento. É o que demonstra a fala da professora a seguir:

[...] Eu me preocupo muito assim com o conteúdo que eu vou dar por meus alunos, porque, de repente, se não for um conteúdo muito significativo pra eles, então não tem um resultado. Então, a gente busca é ver alguma coisa, algum, vamos dizer assim, alguma, algo que está acontecendo, algo que está acontecendo, às vezes, eu venho até com meu planejamento pronto, mas quando eu chego na sala eles estão em outra conversa que dá pra puxar muita coisa e aí a gente começa a ver que eles estão interessados. (Professora – Sujeito A).

Ao se perguntar sobre o que ensinar, o professor realiza a tarefa da investigação, da pesquisa, pois possui dúvidas, incertezas, ao longo do processo também aprende e descobre na prática o pressuposto freireano de que, à medida que o professor ensina, ele aprende e que os saberes são construídos socialmente. Nessa procura, nessa busca se faz ser pensante com capacidade de dialogar, criar, reinventar a prática.

Do mesmo modo, Franco (2015, p. 606) também reflete sobre a necessidade da atuação responsável do professor, em que o mesmo problematiza e reflete sobre o cotidiano da sua prática pedagógica:

Tudo exige do professor reflexão e ação. Tudo exige dele um comportamento compromissado e atuante. Tudo nele precisa de empoderamento. As práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão. Fundamentalmente, é exigido do professor trabalhar com as contradições. Como está o professor preparado para tal? A ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas.

Entretanto, observamos, por vezes, a resistência de um número considerável de professores em planejar, pesquisar seu fazer, talvez pelas dificuldades concretas do plano se materializar, ora o desinteresse dos alunos, ora as exigências burocráticas das secretarias municipais de educação. Também nossa experiência de professora da escola pública corrobora com as ideias de Shor e Freire (1986) ao afirmar que nos preocupamos muito com a prática, o que fazer no dia posterior, como resolver o problema da indisciplina, como envolver o aluno na sua proposta e isso tira, muitas vezes, o foco do trabalho, esquecendo que somos seres produtores e cabe a nós encontrarmos a saída, uma vez que não existe receita, nem um livro, nem um teórico dirá o que faremos na segunda-feira pela manhã, tarde e noite. Vejamos a reflexão a seguir:

[...] os professores se interessam mais pela prática do que pela teoria. Apesar de toda prática ter um fundamento teórico e vice-versa, a maioria das pesquisas em educação não é de muita ajuda nas horas agitadas da sala de aula concreta. Os professores enfrentam aulas demais, alunos demais, e controle administrativo demais de tal modo que a necessidade de alguma coisa que funcione em classe é muito maior do que uma aparente necessidade de teoria. (SHOR e FREIRE, 1986, p. 12).

Ainda sobre o momento do planejamento, a professora C também ressalta que parte da realidade do aluno para pensar seu planejamento, suas ações em sala de aula sem, contudo, fazer menção às diretrizes curriculares existentes na rede. Ao mesmo tempo, reclama sobre a ausência de material para pesquisar, colaborar com o seu planejamento. Observemos:

[...] Sempre parte das necessidades da nossa clientela. Você não pode chegar com uma metodologia que você vai trabalhar com eles e você não vai obter nenhum resultado positivo. Então, de acordo com a necessidade da turma a gente vai elaborando o que pode ser feito em sala de aula com eles fazendo uso de... [pausa]. Pois sim, de acordo com a necessidade dele... Eu gosto muito de produzir material pra trabalhar com eles: é alfabeto móvel, é sílaba, é tarjeta com frases, textos lacunado, esse tipo de recursos que você pode utilizar pra trabalhar.

[...] Então, a gente lança é mão desses recursos, a gente pega de um canto, como eu não tenho, o livro que é adotado eu não trabalho, [...]. Eu pego dos materiais, ó, esse aqui às vezes eu uso, não os textos, eu não gosto dos textos assim pra eles não, porque tem umas coisas muito infantis, não vai pra eles, pra eles tem que ser algo dentro do universo deles [...]. Então, eu vou num canto, eu vou no outro. (Professora – Sujeito C).

Nesse momento, indagamos acerca do significado das diretrizes para ela, porque, no caso da EJA, tal documento sugere temáticas, eixos a serem trabalhados pelos alunos e na

perspectiva interdisciplinar, como citamos anteriormente. Contudo, não constatamos, em campo, que a professora se utilizava desse documento base para o seu planejamento.

Durante o trabalho de investigação, no momento da entrevista, pedimos que as professoras comentassem sobre a relação entre o planejamento para a definição dos conteúdos, as estratégias didáticas e as diretrizes curriculares da EJA. Apesar de considerarem o momento dessa construção relevante, por propiciar um norte pedagógico ao professor, na realidade, a maioria não as utiliza, o que pudemos observar tanto no momento do planejamento das docentes, na prática de sala de aula, como durante as entrevistas semiestruturadas, como nos diz a professora B: “[...] mas o planejamento, a referência mesmo como a gente não tem... é solto, você vai pegando um livro aqui, um livro ali, nada de seguir alfabeto porque não... letra A, B... não, a gente vai [...]”.

Não obstante, das três professoras entrevistadas, somente uma mostra teoricamente que realiza seu fazer pedagógico com base nas diretrizes, porque faz uso da interdisciplinaridade, pressuposto contido no documento, embora não a tenhamos visto utilizando e também por sabermos que interdisciplinaridade pressupõe trabalho coletivo. Vejamos a fala da professora A:

E eu acho que tem a ver exatamente com esses, com a questão das diretrizes, porque lá tem muita coisa que é assim, trabalhar com a interdisciplinaridade, e algo significativo para eles e eles podem muito bem... Eu já fiz muito plano de aula assim, os alunos, eles comentam uma coisa, vocês seguem, vai dar certo. Eu planejo minha aula em cima do tema que eles dizem, eles querem, eles comentam, a maioria dá certo, uma aula bem proveitosa.

Indagamos, por isso, até que ponto os professores vislumbram significado no documento das diretrizes curriculares da EJA para seu planejamento, apesar de terem participado do processo. Isso nos remete refletir também até que ponto as inovações pensadas no âmbito das secretarias de educação provocam mudanças no interior da escola e na prática pedagógica dos professores. É certo que o processo foi gestado no âmbito da Secretaria de Educação e, posteriormente, foi expandido para técnicos, gestores e professores, mas as mudanças, como ressalta Arroyo (1999), não se fazem com documentos oficiais, nem com teorias, por mais avançadas que sejam, é preciso fornecer condições para que o professor vivencie a cultura socialmente produzida e aí sim poderemos modificar as práticas curriculares na escola.

Além disso, concordamos ainda com Arroyo (1999, p. 162), ao afirmar que “[...] há uma tensão entre uma cultura da escola, reduzida ao que ensinar e aprender, e uma percepção dos mestres de que a função da escola é mais plural”.

A formação cultural do professor se faz necessária, porque não é possível separar educação e cultura e, por sua vez, currículo e cultura. Não se compreende educação e o currículo como simples transmissão de uma cultura adquirida, homogênea e unitária que foi construída por outros, como ressaltam Moreira e Tadeu (2015), mas é algo que possui sentido e significado ao sujeito, pode ser contestado e possui conflitos. Por isso, o currículo não transmite um conhecimento já pronto e produzido por outros, mas produz cultura como algo que se cria e pode ser recriado, transgressor.

Como a cultura não é algo homogêneo, a escola também não poderia impor uma mesma forma de ensinar e avaliar para todos, considerando a especificidade dos sujeitos presentes na escola e, no caso específico da EJA, essa responsabilidade aumenta, porque temos pessoas de diferentes faixas etárias, de diferentes modos de ver e entender o mundo, diversas raças, etnias, sexo e credos. Nossa experiência como professora aponta que existe uma cultura na escola geralmente de cunho mais tradicional, celebrar datas comemorativas é uma delas. Em conversa com o diretor da Escola Margarida, e depois com a professora lotada na biblioteca, tivemos a informação de que a escola havia recebido a visita de uma cordelista que se apresentou no pátio para os alunos, por ocasião do Dia do Folclore, e no mês de outubro iriam trabalhar o resgate das brincadeiras vivenciadas pelos adultos na infância, por conta de nesse período celebrar o Dia da Criança.

De forma contraditória, a professora B afirma, em seu depoimento, que gosta muito de trabalhar com a valorização da cultura, sendo os alunos os próprios protagonistas, mas, no entanto, ela se refere a aulas diferenciadas no pátio que tratam da cultura, conforme retrata o relato abaixo:

[...] Mas outra coisa, assim, a gente gosta muito, a gente não fez mais, aulas diferenciadas aqui fora no pátio com a questão mesmo da cultura, de valorização da cultura e deles mesmos, onde eles são os protagonistas, eles se percebem também produtores da cultura, diria participantes mesmos [...].

Assim, se o docente não tem a oportunidade de vivenciar diferentes modos de ser e estar no mundo, dificilmente ele adquirirá novos olhares sobre a sociedade da qual faz parte. O contato, então, com a literatura, a poesia, a música, o teatro, enfim, com as diferentes linguagens artísticas é imprescindível para que o professor amplie seu universo cultural e possibilite o recriar da sua prática pedagógica, sugerindo outras formas de se vivenciar o currículo no interior da escola, para além das abordagens tradicionais.

Para nós, esses relatos do campo podem também demonstrar a ausência de um planejamento escolar e de ensino no seu sentido pleno, ou seja, ele não é coletivo, cada um

caminha sem um pensar e uma ação de grupo. Este pode ser um fator para que a escola acabe não vivenciando um currículo crítico, significativo para os educandos, porque ainda temos internalizados uma concepção de listagem de conteúdos ou competências técnicas a serem alcançadas. Vimos isto, dito pelos próprios sujeitos, tal como na fala que segue:

[...] o planejamento existe, mas ele ainda não é pleno, não é coletivo, no sentido pleno da palavra, você não vê um trabalho coletivo no planejamento, ainda que esse 1/3 esteja já estabelecido, mas ainda acho um trabalho muito solitário e isso não faz, não progride muito. (Assessora da Universidade – Sujeito G).

Apesar disso, a proposta anunciada pela Secretaria de Educação e pelos assessores era de que o professor pudesse realmente ter como referência o documento das diretrizes para nortear seu trabalho pedagógico, pensar a prática. É certo que muitos professores possuem dificuldade para realização de leituras e, no caso específico da EJA, justificam a falta de tempo para ler, pesquisar, em decorrência dos três turnos de trabalho. Entre os entrevistados, no âmbito da gestão e da própria assessoria, observou-se a certeza de que o documento serviria de bússola para os professores, de que agora o planejamento aconteceria com direcionamento e, portanto, isso refletiria em sala de aula.

[...] E aí, no planejamento, é o grupo olhar pras diretrizes e dizer: ‘E agora, o que nós vamos fazer aqui, por onde nós começamos, por onde nós prosseguimos?’. Eu posso até inverter, mas o norte é o que *tá* lá nas diretrizes, se eu consigo fazer metade do que *tá* lá, é um grande progresso, então, no ano seguinte, eu já dou, eu já avanço um pouco mais, porque me sinto seguro. (Assessora da Universidade – Sujeito G).

No tocante às dificuldades de tempo do professor para estudar e planejar, consideramos relevante tal preocupação, por outro lado, é importante caminhar na busca de saídas, com vistas a encontrar formas de resistências, visto que, como já anunciamos, de acordo com Franco (2015), a prática pedagógica caminha por entre resistências e desistências, não pode ser algo que paralisa e engessa o agir docente.

Como um exemplo de resistência, podemos citar o fato de que nenhuma escola pesquisada possuía um projeto específico para a EJA, contudo, em uma das escolas visitadas, presenciamos as professoras do primeiro segmento da EJA e a professora lotada na biblioteca no seu horário de descanso, pois a aula ainda não havia iniciado, num momento de planejamento, com o intuito de organizar atividades pedagógicas referentes ao mês de outubro, cuja finalidade era resgatar a infância roubada dos jovens e adultos daquela instituição. Para nós, isso pode demonstrar uma atitude de resistência de educadores que teimam em não aceitar que se coloque a modalidade às margens da escola, ou seja, ela não é

prioridade no município e nem na instituição, mas é preciso ousar na busca do diferente, do currículo significativo para o educando.

Uma das maneiras para que a *práxis* aconteça na escola começa pelo exercício da autoavaliação e reflexão crítica do professor, com o intuito de sair da linguagem da crítica, até porque a *práxis* não acontece por uma determinação legal. Além disso, a teoria social crítica precisa estar presente na formação do professor, possibilitando maneiras diversas de pensar o seu fazer e de que formas é possível tornar a escola significativa para o aluno, questionando diferentes formas de poder na sociedade e na vida social e individual. Assim, advertem Giroux e McLaren (2011, p. 151):

Para muitos futuros professores que se veem lecionando para alunos da classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorece a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que frequentemente se traduz na distância cultural entre nós e eles.

A proposta da EJA nas Diretrizes Curriculares do município de Fortaleza aponta para a educação dialógica e problematizadora de Paulo Freire, bem como a busca de uma cultura emancipatória. Porém, tal proposta é um grande desafio, porque, primeiro, é preciso conhecer o pensamento freireano e praticar suas ideias. É um grande desafio também incorporar a teoria na prática, à medida que a realidade é mais complexa e possui dificuldade para abranger o cotidiano, porque o professor precisa dar conta de várias responsabilidades, como o problema da evasão, do abandono, enfim, diversos são os desafios. Por outro lado, uma coisa é o currículo prescrito, o oficial contido nos documentos, outra coisa é o que acontece na prática na escola, em sala de aula quando, por exemplo, o professor se depara diante de um problema de droga ou violência em sala. Frente a esse fato, como o professor com uma formação mais racional, técnica poderá se colocar? É possível que continue trabalhando de forma antidialógica, não criativa e com planejamentos engessados, sem um olhar crítico.

No caso específico da EJA, o professor necessita ter um conhecimento mais amplo do processo educativo, pela própria natureza do aluno concreto com o qual lida, e esse saber não diz respeito a conteúdos descontextualizados, ao simples aprender a ler e escrever, mas ao mundo ao redor, às questões econômicas, de trabalho, social, cultural, à diversidade, enfim, a escola, a sala de aula tratando de articular conhecimento científico com a vida real. É dessa maneira que autores contemporâneos que estudam o currículo analisam o papel do professor nos dias atuais, já que ele precisa, então:

[...] de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje, precisa entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. [...] Precisa compreender como se processa a aprendizagem, principalmente no caso do aluno concreto, real, com que lida todo dia e que difere do modelo que gostaria de encontrar em sala de aula. (GARCIA; MOREIRA, 2012, p. 13).

O fato é que a prática pedagógica entendida como uma ação intencional não pode se colocar alheia ao mundo real, à vida de homens e mulheres oprimidas no dia a dia, no qual seus direitos são negados corriqueiramente. Por isso, urge a necessidade de que o conjunto dos professores atue coletivamente no momento do planejamento, buscando a perspectiva freireana de trabalho, a qual, segundo nós, melhor dá conta dos desafios postos pela EJA.

Porém, a prática pedagógica dos professores que participaram do momento da construção das diretrizes no município de Fortaleza enfrentou e enfrenta dificuldades, talvez pela ausência da continuidade do trabalho de acompanhamento pedagógico à luz da proposta freireana. Ao longo do trabalho de campo, depararmos-nos com professoras cansadas em sala de aula, com sono, numa clara demonstração de que estavam no seu limite físico. Questionamo-nos de que maneira é possível construir políticas públicas que proporcionem ao professor melhor qualidade de vida, para que o mesmo não seja obrigado a trabalhar três períodos. Apesar do compromisso político e pedagógico de muitos professores da EJA, o cansaço está presente não só nos educandos, mas nos próprios educadores, mas, mesmo assim, procuram estímulo para o trabalho de alfabetizar, conforme afirma a professora B, que ensina Educação Infantil pela manhã, em outro município, no período da tarde ensina 3º ano e durante à noite trabalha com a EJA:

[...] eu até lhe peço desculpas de *tá* falando bobagens aqui, entendeu, porque eu não tenho uma fundamentação teórica pra te falar e me aprofundar um pouco mais, porque eu sei que é um trabalho sério o seu e eu *tô* levando. Não que eu esteja empurrando com a barriga, mas e também tem que *tá* aqui todo dia. Eu tenho que *tá* todo dia aqui e eu tenho que fazer disso aqui um negócio legal, porque é o meu ganha-pão também, eu não posso fazer isso aqui um fardo [...].

Ainda sobre a prática pedagógica, estávamos na sala de aula da EJA III com a professora A e alguns educandos que já teriam tido contato conosco, em razão de estarmos na biblioteca e terem solicitado nossa ajuda para o momento da leitura, quando vivenciaram uma atividade de sequência didática com o tema “êxodo rural”. Trabalharam criticamente a música e a poesia *Vaca Estrela e boi fubá*, do Patativa do Assaré e musicalizada pelo cantor cearense Fagner, mediante a história de vida dos alunos. Leram e ouviram a música, a professora abordou a linguagem culta e a popular, desenvolveu atividades de interpretação de texto, numa clara ação pedagógica interdisciplinar. Não obstante, a docente destaca que a

metodologia sequenciada é muito boa, mas, como a frequência dos alunos é irregular, ela retoma todos os dias os conteúdos ministrados e perde tempo.

Consideramos essa experiência uma prática pedagógica crítica, competente e engajada, contudo, o desenvolvimento de uma prática dessa natureza é uma responsabilidade não somente do sujeito que ensina e aprende, mas também da decisão de governos que devem primar pela qualidade social na educação de crianças, jovens e adultos, por meio da construção de políticas públicas que priorizem a formação permanente do professor com base nas teorias críticas de currículo, que apontam para a articulação necessária entre teoria e prática. Essa relação teoria/prática não é um caminho retilíneo, podemos desejar que algo aconteça de uma forma, contudo, somente nossa boa vontade individual não é capaz de provocar mudanças significativas no real. Assim se expressa o assessor a seguir:

[...] o principal é, de fato, ter essa compreensão que educação é política, que educação é para ser política dialógica e que isso é, se dá a partir da compreensão dos professores e professoras de que precisa ter como referência básica a experiência, que a gente chama de saberes de experiência feito, o conhecimento que essas pessoas que chegam nas escolas em busca da EJA trazem já da sua vida, porque o que a gente constata, muitas vezes, é que esses processos de alfabetização em Educação de Jovens e Adultos, acabam, em certa medida, contaminados pela ideia de alfabetização que já é uma ideia distorcida, de certa medida, mas que fazem sentido para as crianças, mas que para os adultos é totalmente sem sentido, porque é aquele projeto de alfabetização que ou parte de uma metodologia do sintético ou do analítico, quer dizer, ou na ideia de construir a partir das palavras ou a partir das letras, mas sempre dentro de uma lógica extremamente infantilizada. (Assessor da Universidade – Sujeito F).

Observamos, durante a aula ministrada, que houve também o saber da experiência da professora A na realização dessa atividade de sequência didática, ela, que vivenciou na prática o êxodo rural, visto que falava das dificuldades da vida no interior com propriedade e sua chegada à cidade de Fortaleza.

[...] eu comecei com 16 anos. Quando eu cheguei... eu vim do interior pra cá, meu pai não tinha condições. Nós chegamos aqui no meio do ano, então, não tinha mais vagas nas escolas e eu queria fazer Pedagogia. Aí não tinha mais. Só tinha dois colégios aqui: Filgueiras Lima, Instituto de Educação e a Escola Normal, que era o Justiniano de Serpa, ele não queria, porque era muito longe, né?! Então, o que foi que aconteceu? Ele trabalhava no Anchieta e aí arranhou lá no Anchieta pra eu estudar o restante do meio do ano até o final do ano gratuito e, em compensação, eu tinha que ajudar as professoras do turno da tarde. Eu estudava de manhã e aí ajudava as professoras no turno da tarde.

Com tal relato, merece a reflexão também sobre como o saber da experiência do professor é relevante para sua prática pedagógica, porém, desde que esteja baseada em princípios políticos e éticos de solidariedade e respeito ao outro. Portanto, prática pedagógica não é transmissão de conhecimentos desvinculados da vida, não é ausência de diálogo, é a

busca da formação do ser humano tendo como referência a práxis social, em que não se divide corpo e mente, corpo e espírito, ação e reflexão.

Compartilham também desse entendimento Brito e Ramos (2017), por compreender que a formação de professores está para além da transmissão de técnicas e conhecimentos estanques, ou seja, ultrapassa a visão do conhecimento como resultado de processos cognitivos que são estáticos, e inclui, essencialmente, as teorias e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, sendo, assim, fundamental para a construção dos saberes docentes. Tais estudiosas da área chamam ainda a atenção para o fato de que a formação do professor vivencia, historicamente, o debate que oscila entre o campo teórico e o campo prático, esquecendo de entrelaçar tais posições e formando uma ruptura entre teoria e prática.

Lamentavelmente, alguns professores não têm clara a base teórica que sustenta seu trabalho, como afirma a professora B:

[...] a base teórica a gente vai pincelando aqui, acolá e vai mesclando as coisas, sem taxar é esse, é muito flexível também, entendeu?! Mas uma base teórica eu não tenho, assim, pra te dizer eu sigo esse teórico, a minha fundamentação teórica é essa. Então, alguns livros a gente vai lendo ao longo da vida: Celso Antunes, Celso Vasconcelos falando sobre resiliência [...].

Uma das alternativas apresentadas para esse problema é a de Franco (2015), que defende a pesquisa-ação como um instrumento que pode ajudar o professor a entender sua prática e provocar transformações, compreende que a pesquisa-ação trabalha na/com a práxis e faz uso de dois eixos: da ação e da significação. O primeiro eixo diz respeito à prática da pesquisa, saindo de uma ação individual para o coletivo, ao passo que o segundo eixo se refere à reflexão de como os sujeitos significam coletivamente suas práticas, adquirindo esclarecimento sobre suas percepções do mundo e análise crítica da ideologia que permeia essa prática.

Em resumo, a pesquisa-ação é uma das possibilidades de o professor rever seu agir pedagógico, a concepção da prática com o intuito de construir uma reflexão crítica e emancipatória, enfim, é a materialização da *práxis* colaborando para que a educação e o currículo se transformem em algo que se cria e se refaz. Porém, a experiência de compreender a educação como *práxis* e o papel do professor em uma perspectiva emancipadora foi abortada no município de Fortaleza, a partir da gestão de um novo prefeito, no ano de 2013, governo Roberto Cláudio (PDT), por entender a EJA numa perspectiva cognitivista e centrada na tarefa de alfabetizar, sem, contudo, se preocupar com a formação política da pessoa, ou entendê-la como algo secundário. Nessa perspectiva, a formação cultural do professor

também foi prejudicada, comprometendo a ampliação de saberes e a tirando oportunidades de novas experiências de vida e aprendizado.

Desta forma, é de suma importância que o professor, na sua prática pedagógica, seja capaz de rever as culturas tradicionais presentes na escola, no intuito de poder transgredilas e produzir novos saberes, novos conhecimentos que contribuam para a formação crítica do educando.

Em síntese, portanto, diversos são os desafios a serem superados pelo professor da EJA, entre eles, apontamos: formação crítica para o professor; conhecer o pensamento freireano e praticar suas ideias; considerar o saber do aluno e sua realidade nas ações pedagógicas; superar o cansaço dos professores e alunos, bem como articular o saber de experiência do aluno com os conteúdos culturais. Assim, a superação de tais desafios é uma das possibilidades para se assegurar a EJA como direito.

5 CONCLUSÃO

Historicamente, as políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos atenderam uma parte da população desprovida dos direitos sociais básicos, centrando no processo da garantia da alfabetização, por meio de campanhas com curta duração, desconsiderando a continuidade do direito a educar-se de forma permanente ou ao longo da vida.

A efervescência dos movimentos sociais dos anos 1960, com as experiências de Educação Popular pautadas nas concepções de Paulo Freire, porém, contribuíram para a construção de um novo modo de ver e fazer a Educação de Jovens e Adultos no país. Tais ideias servem de base até hoje para as políticas públicas de EJA, embora esse campo viva sempre a tensão do cumprimento da garantia do direito à educação, visto que a legislação educacional priorizou, durante décadas, o Ensino Fundamental, em detrimento da referida modalidade de ensino.

Os anos 1990 possibilitaram transformações radicais na esfera do mundo do trabalho, na cultura e no modo de ser de cada um, o que influenciou, sobremaneira, a Educação de Jovens e Adultos. Da concepção de uma educação permanente, baseada na formação completa do ser, o discurso ideológico passou ao de afirmar a necessidade de preparar para o mercado de trabalho e, por isso, o surgimento de propostas educacionais que priorizam o ensino profissional.

Ante tais transformações, o município de Fortaleza recebeu, em 2005, uma gestão do campo democrático e popular, para governar a cidade, ao mesmo tempo em que o país é governado também por um mandato desse mesmo campo, do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e, em seguida, do governo da Presidenta Dilma Roussef. Foi em meio a esse contexto que aconteceu a elaboração das Diretrizes Curriculares do Município de Fortaleza (2011), que deveriam servir de base para as instituições de ensino construírem sua própria proposta pedagógica curricular, caso a experiência não tivesse sido rejeitada pelo governo que sucedeu a gestão da Prefeita Luizianne Lins, governo do Prefeito Roberto Cláudio.

Em nível nacional, após os governos sucessivos do campo popular e democrático, o país vivenciou avanços nas políticas voltadas para a EJA e, nesse município, educadores do Ensino Fundamental, entre eles, da EJA, são chamados a construírem uma diretriz curricular de ensino. A gestão, caracterizada como democrática e popular, compreendia que tal documento não poderia ser feito somente por técnicos das Regionais e das Secretarias de

Educação, e buscou, assim, construir uma diretriz curricular de modo participativo, respeitando as experiências e as iniciativas existentes. Não há como, portanto, desconsiderar a relevância histórica desse momento, principalmente, quando a proposta de educação caminha na perspectiva freireana. Uma proposta que passou um ano para sua elaboração, com encontros mensais, no qual se envolveram não somente técnicos, mas representantes de gestores, coordenadores pedagógicos, professores das diferentes áreas e modalidades de ensino, docentes lotados em bibliotecas, laboratórios de informática, representantes de pais, sindicatos, necessita de um olhar respeitoso. A compreensão que permeou os encontros de estudo e elaboração era de que o papel da escola não se esgotava em ensinar conteúdos, por isso, fundamentava-se nas teorias críticas e pós-críticas do currículo.

O estudo partiu da pergunta central de saber qual a relação entre o processo de construção das Diretrizes Curriculares, de base freireana, em Fortaleza, e os desafios da prática pedagógica docente em sala de aula? E, fundamentado em tal questionamento, elaboramos o objetivo geral: analisar o processo de tessitura da diretriz curricular da EJA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando suas bases teóricas à luz do pensamento de Freire e suas relações com a prática pedagógica do professor, buscando maneiras de possibilitar que a escola, o currículo e os professores da EJA discutam como uma prática pedagógica pode ser significativa para os educandos.

Observamos a presença da teoria crítica na diretriz, quando propõe uma educação para todos de maneira contextualizada e, em especial, para a EJA, considerando os tempos, espaços e práticas adequadas e à medida que objetiva uma formação humana reflexiva, crítica e emancipatória. A base da diretriz são as teorias críticas, embora considere elementos da abordagem pós-crítica, como a preocupação com a realidade sociocultural brasileira, no tocante às questões da pluralidade cultural, discriminação, ética, dentre outros temas. Entretanto, uma teoria crítica não acontece na mente e no coração do educador, mormente, nem tampouco, no âmbito da escola, por um decreto, uma tomada de decisão governamental. A academia contribuiu de maneira significativa com o trabalho de assessoria para que o texto fosse bem elaborado, se constituísse de forma clara e na perspectiva crítica, valendo-se da concepção dialógica e problematizadora de Paulo Freire. Contudo, não é possível garantir que isso se refletiu na prática, que os professores participantes abraçaram a proposta, posto que a realidade é mais complexa do que a teoria, embora ambas se articulem, estejam interligadas.

A observação de campo revelou que existe uma cultura na escola de EJA de propagar, no discurso, as ideias de Paulo Freire, mas, na prática, é difícil sua materialização, isto porque a prática freireana não se define apenas como uma metodologia, não é somente

uma técnica de dinamizar a aula para atrair o educando, mas entendê-lo na sua totalidade. No entanto, pudemos verificar experiências pedagógicas de professores que certamente darão um contributo para a formação cidadã do estudante, pois parte do seu modo de vida, dos seus saberes e os amplia, ainda que não sejam suficientes para a construção de uma escola dentro dos princípios freireanos.

Por outro lado, observamos docentes comprometidos, mas com falta de clareza teórica. Sua prática pedagógica caminhava do tradicional ao crítico, contraditoriamente, pois a preocupação no planejamento era com o ensinar e o aprender conteúdos, mormente a questão da alfabetização. Assim, presenciemos, na prática, ações pedagógicas que não condiziam com a proposta freireana, e que ajudavam o educando somente a decodificar as palavras, a se alfabetizar. Do ponto de vista técnico, as aulas eram bem estruturadas, mas ainda na perspectiva infantilizada, embora a professora afirme que sempre tem o cuidado em desenvolver uma prática que considere a especificidade do sujeito.

Essa distância entre o que se fala e o que se realiza na prática, no tocante à EJA, acontece, entre outros motivos: primeiro, em razão da falta de formação específica do professor, pois a maioria das universidades não tem formado docentes para atuar na modalidade; segundo, a EJA não consta como disciplina obrigatória no currículo, na maioria dos cursos de Pedagogia; terceiro, pelo lugar “marginal” em que a EJA vem sofrendo, em detrimento dos outros anos de ensino; quarto, porque falta a compreensão do educador e do educando da EJA de que ela representa luta social, não simplesmente uma modalidade escolar.

Portanto, o educador precisa abraçar a compreensão de que a escola da EJA não é simplesmente uma modalidade de ensino, mas exige uma atitude de *práxis* social, de buscar políticas públicas que incluam os sujeitos que cotidianamente têm seus direitos negados. Construir essa prática passa também pela participação dos estudantes da EJA na defesa dos seus direitos, como, por exemplo, ter acesso ao laboratório de informática e ter uma merenda diversificada que atenda às suas necessidades. Não é possível o silêncio quando turmas de EJA são fechadas sob a alegação de que não existem alunos, ou seja, não existe demanda. Quando a falta de material é uma realidade e, para trabalhar, nós, como professoras, compramos, trazemos de casa. Sem tal entendimento, a EJA não avança na construção de políticas públicas, porque somos tímidos na defesa dela e ficamos nas lamentações cotidianas.

Em face dessa análise, o grande avanço da proposta é reafirmar a concepção freireana de educação, entendendo-a como ato político e na clareza de que ela é prática dialógica, amorosa, crítica, na busca do ser mais. Ora, afirmar tal visão num momento em que

crece, nos últimos tempos, a abordagem instrumental da educação e se reafirma a natureza produtivista da escola, é de fato sinônimo de coragem e compromisso político com os mais pobres. Nessa compreensão de que os alunos precisam se “alfabetizar na idade certa”, gestores, coordenadores pedagógicos e professores são pressionados a atingir metas, caso contrário, são destituídos de cargos e funções, o que nega, por fim, a visão problematizadora e dialógica da educação. E, nessa perspectiva, técnicos são chamados a elaborar para que o professor execute, retirando deste a capacidade de pensar, criar e resolver problemas.

A realidade da evasão escolar na EJA é também um convite, entre outras ações, para lutar pela construção de um currículo onde a lógica do ensino seja a do aluno jovem e adulto e, desta forma, o conhecimento e a cultura trabalhada requer um caminhar dialético, ou seja, não pode existir a predominância do saber teórico sobre o prático e deve ser capaz de transformar o educando num construtor de saber. Pensando nisso, de que maneira o currículo escolar poderia colaborar para uma escola que acredita no futuro e tem a esperança como um ato político, capaz de intervir nas questões do poder, ideologia e cultura? Esse desafio, portanto, passa necessariamente pela construção de uma proposta curricular que embase a escola a perseguir esse caminho.

Por isso, o currículo precisa, nos dias atuais, ser mais do que nunca espaço de poder, de luta política e negar a ideia narrativa dos conhecimentos, propiciando voz a quem, historicamente, teve esse direito negado. Nesse caso, serve de exemplo para os jovens e adultos desse país, dessa cidade, que, durante, décadas tiveram o direito à escolarização negado, como ainda atualmente o tem, apesar de alguns avanços, do ponto de vista da legislação voltada para a educação básica.

Finalmente, compreendemos que a pesquisa atingiu seu objetivo, que era analisar as diretrizes curriculares do município de Fortaleza e sua relação com a prática pedagógica dos professores, algo que presenciamos *in locu*, concluindo que esta não é uma relação direta, há desafios a se materializar e que uma prática freireana se efetiva com *práxis* social, na tarefa de pensar, refletir e agir, mas que, nas escolas, isso parece estar ainda em processo, visto que ser freireano, na reflexão e na ação, é, de fato, desafiador, bem como, um constante vir a ser.

Ressaltamos, ainda, que os docentes possuem relevância significativa nesse processo, ao se compreender também que a EJA é luta cotidiana e que, por vezes, serão convidados a deslocar-se da sala de aula para reivindicar a defesa da educação como direito de todos e dever do Estado. Em suma: a EJA é luta cotidiana, eis o principal desafio de uma prática freireana.

REFERÊNCIAS

- ANPED e ABDC. **Exposição de motivos sobre a BNCC**. GT 12: Currículo/Anped e ABdc. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 02 ago. 2018.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Moreira; TADEU, Tomaz. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- BARCELOS, Valdo. O currículo da educação de jovens e adultos: uma perspectiva freireana e intercultural de educação. *In*: ANPED SUL, IX, 2012. Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de adultos: antes e agora. *In*: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos: II seminário nacional**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatória à VI CONFINTEA**. Brasília, março de 2008. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 01 fev. 2012.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CONFINTEA VI: marco da ação de Belém**. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.
- BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD 2014)**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br>>. Acesso em: 19 ago. 2016.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRITO, Célia Maria Machado de; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Paulo Freire e sua práxis educativa: a formação do educador em debate. *In*: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNADO, Ivan (Org.). **20 anos sem Paulo Freire: trajetórias de sua pedagogia libertária**. São Paulo: Hipóteses, 2017. 175 p. Disponível em: <<http://nutecca.webnode.com.br>>. Acesso em: 09 ago. 2018.
- CEARÁ. SEDUC. **Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <www.paic.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 16 jun. 2017.
- CNTE. Reforma do Ensino Médio e BNCC. **Cadernos de Educação, Brasília, Ano XXII, n. 30**, jan./jun. 2018. p. 1-120. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

CONFINTEA V, 1997. Hamburgo, Alemanha: Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro. *In*: PAIVA, Jane *et al.* (Org.) **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

COSTA, Clarice Gomes. **Qualificação e empregabilidade**: a experiência do curso de costureira têxtil industrial no município de Maracanaú – CE. 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

COSTA, Kátia Rodrigues Sales. Entrevista reflexiva a partir do registro de observação: fundamento teórico. *In*: COSTA, Kátia Rodrigues Sales. **A entrevista reflexiva a partir do registro de observação**: possibilidades na formação continuada de professores. 2007. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Psicologia Aplicada, Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2007.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Artesania do Saber**: tecendo os fios da educação popular. Fortaleza, Edições UFC, 2005.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Movimentos sociais**: contextualização e práticas organizativas. Fortaleza: [s.n.], 2015.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *In*: PAIVA, Jane *et al.* (Org.) **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacionais e internacionais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-agos., 2015.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Maio-ago., 2000, n. 14.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

DIAS, Ana Maria Iorio; OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Camilla Rocha da. A educação dialógica freireana nas diretrizes curriculares da Rede Pública de Fortaleza: um sonho possível. *In*: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNADO, Ivan (Org.). **20 anos sem Paulo Freire**: trajetórias de sua pedagogia libertária. São Paulo: Edições Hipóteses, 2017. 175 p. Disponível em: <<http://nutecca.webnode.com.br>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

EDUCAÇÃO. **Revista Época**, São Paulo, 12 jun. 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

EDUCAÇÃO notícias. *In*: **Ação Educativa. Org.** São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, Movimentos sociais e educação de jovens e adultos. *In*: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FORTALEZA. SME. **Dados de matrícula**. Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://www.acessoinformação.fortaleza.ce.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FORTALEZA. Secretaria Municipal. SEDAS. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Programa de Educação Básica II e III da Rede Municipal de Fortaleza**. Fortaleza – Ceará, 1996.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Secretaria de Educação e Cultura do Município. Departamento de Desenvolvimento Curricular. **Proposta curricular de matemática para o programa de educação básica II e III da Rede Municipal de Fortaleza**. Fortaleza, CE, 1996.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Secretaria de Educação e Assistência Social. Coordenadoria de educação. **Encontro Pedagógico 2005**: caderno de trabalho. Fortaleza, 2005.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação; DIAS, Ana Maria Iorio; TEIXEIRA, Flávia Regina de Góis (Org.). **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza, 2011. 136p.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes Furtado; LIMA, Maria Batista de. **Pesquisa diagnóstico da EJA no Estado do Ceará (2001-20011)**. Fortaleza-Ce: MEC. SECADI; SEDUC; UFC. NEJAHM; 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar e aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul/set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

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

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasil. **Coletânea de textos CONFITEA Brasil**. Brasília: MEC, 2016. v. 6.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Instituto Paulo Freire, 2009. Série Cadernos de Formação, v. 4.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). Começando uma conversa sobre currículo. *In*: **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GUERRA, Marcos. Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois. *In*: GUERRA, Marcos, CUNHA, Célio de. (Org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, 2013. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série Formação de Professor).

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical: subsídios**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983. (Coleção Educação Contemporânea).

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Moreira; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Moreira; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

GONH, Maria da Glória. Educação popular e movimentos sociais. *In*: STRECK, Danilo R., ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular : lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos: um balanço de experiências de poder local. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 30.GT 18., 07 a 10 out. 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG., 2007. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 13 jun. 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, São Paulo, 2000, nº.14, pp. 108-130. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 14 jun. 2018.

JARA, Oscar. O desafio e a paixão de aprender. *In*: **institutofonte.org.br**, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.institutofonte.org.br>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KOSIK, Karel. Dialética da Totalidade Concreta (Parte I). *In*: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Licínio C. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil**, Brasília, v. 6, 2006.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LUZ, Giseli; GESSER, Verônica. Prática Pedagógica. *In*: GUERRA, Roseângela; SOUSA, João Valdir de. (Org.). **Dicionário crítico da educação**. Belo Horizonte: Dimensão, 2014. 268 p.

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, Edna de Castro. O Analfabetismo e Tantos Outros Desafios de Educação de Jovens e Adultos no PNE 2011-2020. *In*: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e (Orgs). **Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: INEP, 2013.

MARX, Karl. **Contribuições para a crítica da economia política**. São Paulo: Mandacaru LTDA., 1977.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Moreira; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOTAS DE AULA, TEORIAS DA EDUCAÇÃO. Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 104-110, maio/agosto. 2010. Disponível em: <revistaseletronica.pucrs.br>. Acesso em: 30 maio 2018.

PADILHA, Paulo Roberto. Currículo, Complexidade e Círculo de Cultura. *In*: PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. (Biblioteca Freireana, v. 9).

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEREIRA, Sônia; BRITO, Célia Maria Machado de. A Educação de Jovens e Adultos (2001-2011): entre desafios e esperanças. FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DA FIPEP. EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE, ÉTICA E

CIDADANIA, VIII, 09 a 12 de nov. 2016, Imperatriz – MA, 2016. Disponível em: <editorarealize.com.br>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PESQUISA nacional por amostra de domicílios (2012). In: **Globo.com G1.**, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://globo.com/educação/noticia/2013>>. Acesso em: 27 set. 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília: Plano, 2003.

ROCHA, Adriana Rocely Viana da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. (Re) significando o currículo em educação de jovens e adultos em Maceió – AL na perspectiva de rede temática. In: ALVARENGA, Márcia Soares de; *et al.* (Org.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores**: outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

RODRIGUES, Marilda Merênci. Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da História. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 44, p. 216-34, dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente em educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

SANTOS, Débora da Silva Lopes dos; LEMOS, Amanda Guerra de. (IN) Tensões: a ausência da EJA na BNCC. In: III ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, out. 2016, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://alfacejablog.files.wordpress.com/2017/05/debora-da-silva-lopes-dos-santos-amanda-guerra-de-lemos_intensc3b5es_-ausc3aancia-da-eja-na-bncc.pdf>. Acesso: 07 jul. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do Currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. In: **Diversa – Revista de Divulgação Científica do Campus Ministro Reis Velloso**, Parnaíba, PI, Ano 1, n. 1, jan./jun., 2008.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática eflexiva. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, 4).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes (Org.). **Escola fundamental**: currículo e ensino. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e trabalho e pedagógico).

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador-BA, v. 1, n. 1, p. 30-44, 2013.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA

ESCOLA: _____

Endereço: _____

Grupo gestor: _____

Total de alunos: _____

Total de alunos da EJA: _____ Turmas de EJA: _____

Total de professores da EJA: _____

Espaços que a escola dispõe: _____

Condições de uso e funcionamento: suficiente? Adequado?

Espaços específicos para a EJA? _____

Estrutura e funcionamento das salas, biblioteca e outros espaços usados pela turma?

PONTOS A SEREM OBSERVADOS

A EJA no Projeto Político Pedagógico da escola

Projetos desenvolvidos na escola que contemplam a EJA

Envolvimento dos professores com a EJA

Acolhida dos alunos

Relacionamento entre os alunos

Relação professor X aluno

Planejamento dos professores

Prática X planejamento

Desenvolvimento dos conteúdos

Desenvolvimento das estratégias

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa intitulada: **Currículo da EJA e a prática docente/pedagógica no município de Fortaleza: contribuições na perspectiva freireana**. O objetivo geral da pesquisa é: Analisar a relação entre a prática docente/pedagógica dos professores e a proposta curricular de base freireana da EJA no município de Fortaleza e como esta tem contribuído para a educação libertadora.

Neste estudo, será realizada uma entrevista constituída de questões abertas acerca da temática, que será gravada e posteriormente transcrita, para melhor compreensão dos dados coletados, e ressaltamos que garantiremos o sigilo quanto às informações prestadas. Caso aceite participar, não terá prejuízo em face das informações fornecidas, esclarecemos que não receberá nenhum pagamento por participar dessa pesquisa.

Ao longo do andamento da pesquisa, se, por qualquer motivo, resolver desistir, tem liberdade para retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Ressaltamos, ainda, que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Nome: Clarice Gomes Costa. E-mail: claricecost@ig.com.br. Telefone: (85) 996583027/988436356
Orientadora: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado. E-mail: eliane.dayse2@gmail.com. Telefone: (85)986160537

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu _____ declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma cópia assinada deste termo. Fortaleza: ____ / ____ / ____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador
