



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

LUCICLEIDE GUEDES DOS SANTOS

**CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS
EM MACEIÓ: entre prescrições e resistências**

MACEIÓ
2025

LUCICLEIDE GUEDES DOS SANTOS

**CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS
EM MACEIÓ: entre prescrições e resistências**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante

Área de Concentração (Linha): Educação,
Diversidade e Currículo

Maceió
2025

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Lívia Silva dos Santos - CRB 1670

S237 Santos, Lucicleide Guedes dos.

Currículos na educação de jovens, adultos e idosos em Maceió : entre prescrições e resistências / Lucicleide Guedes dos Santos. –2025
160 f.:il.

Orientador: Valéria Campos Cavalcante.

Dissertação em Educação – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2025.

Bibliografia: f. 156 - 160

1. Educação jovens e adulto. 2. Currículo – Ejai. 3. Alfabetização – Maceió. I. Título.

CDU: 373.5




Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E
IDOSOS EM MACEIÓ: *entre prescrições e resistências***


LUCICLEIDE GUEDES DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 25 de março de 2025.


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 VALERIA CAMPOS CAVALCANTE
Data: 14/04/2025 00:53:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Valeria Campos Cavalcante – Universidade Federal de Alagoas
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS
Data: 05/04/2025 17:28:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas – Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
 JENAICE ISRAEL FERRO
Data: 13/04/2025 18:44:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Jenaice Israel Ferro – Universidade Estadual de Alagoas
Avaliadora Externa à Instituição

DEDICATÓRIA

Dedico

A meu pai, Antônio José Guedes dos Santos, (*in memoriam*) trabalhador rural que em meio as dificuldades cotidianas, lutava arduamente pelo sustento dos sete filhos. Era ele que a cavalo, de carroça ou a pé, nos levava e buscava na escola. Sua força e coragem serão sempre lembradas!

AGRADECIMENTOS

A pesquisa científica exigiu muita responsabilidade e comprometimento comigo mesma e sobretudo com o outro, do mesmo modo a construção desta dissertação. Para desenvolver a escrita acadêmica é necessário experienciar momentos de solidão e de solidão, portanto foram fundamentais os períodos de diálogos acadêmicos, de risadas descontraídas mesmo que, às vezes, me sentisse culpada por saber que a escrita estava à minha espreita.

Assim como foram importantes ainda as conversas formais e informais com pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que eu estivesse aqui, desenvolvendo os agradecimentos desta dissertação.

Vale ressaltar que no decorrer dessa pesquisa muitas foram as pessoas que passaram por mim e deixaram algo, que de uma forma ou de outra cooperaram para meu aprendizado, pessoas que serão representadas pelos nomes aqui citados. Dessa forma expresso os meus mais sinceros agradecimentos.

A Deus, por saber que sua misericórdia me alcança, minha gratidão ao Senhor não tem tamanho. Ele é grande, e por isso entendo o motivo de, ao pedir-lhe “uma flor ser agraciada com um jardim”.

À minha filha amada *Larissa Chrystine dos Santos Silva*, por compreender as ausências no decorrer da minha formação e isolamentos sempre que se fez necessário.

À Profa. Dra. *Valéria Campos Cavalcante*, minha orientadora no curso de mestrado, por toda sua paciência, pelo acolhimento e por todos os ensinamentos cruciais para meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

À Profa. Dra. *Marinaide Lima de Queiroz Freitas*, orientadora da graduação, por me apresentar outro viés da Educação de Jovens e Adultos, por me fazer apaixonar pela modalidade ao inserir-me na pesquisa de iniciação científica, e por me mostrar o que de fato é a Ética no âmbito acadêmico.

À meus coorientadores na graduação, *Andresso Marques Torres*, *Ana Luísa Tenório dos Santos* e *Nara Elisa Gonçalves Martins-Oliveira*, eles moram em meu coração, foram pessoas essenciais na minha trajetória acadêmica, e seguem me inspirando nos percursos da Pós-graduação.

Aos meus colegas e professores/as da Pós-graduação por todo aprendizado, em especial para minha amiga *Mariana Tenório da Silva Lima*, sua calma e conselhos foram fundamentais nessa jornada.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal), por financiar minha pesquisa, fornecendo os recursos financeiros necessários para o deslocamento geográfico até às escolas investigadas, que contribuíram ainda para participação em eventos, compra de livros, entre outras demandas pertinentes à pesquisa científica.

Ao Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja), pelos encontros dialógicos e enriquecedores no tocante à EJA e à Educação.

Ao Grupo de Pesquisa Educação, Currículo e Diversidade (Gedic), pelos diálogos potentes, e por contribuir para o aprofundamento do meu conhecimento a respeito dos currículos escolares e seus impactos na sociedade como um todo.

Aos coordenadores do Programa de Pós-graduação em Educação (curso de mestrado), nas pessoas do Prof. Dr. *Givanildo da Silva*, e da Profa. Dra. *Adriana Cavalcanti dos Santos*, por atuarem de forma competente frente a um programa tão importante para toda sociedade acadêmica e alagoana.

Aos *docentes e coordenadoras Pedagógicas* das escolas investigadas, que participaram desta pesquisa de mestrado, cedendo-nos entrevistas fundamentais para alcançarmos os objetivos inicialmente propostos.

À *Universidade Federal de Alagoas (Ufal)*, no âmbito do *Centro de Educação (Cedu)*, por tratar-se do espaço onde me formei em Pedagogia e, por ser um ambiente aberto à ampliação e construção de novos conhecimentos.

Aos Programas de incentivo financeiro dos quais fiz parte – a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que me proporcionou relacionar a teoria acadêmica com a realidade da sala de aula do ensino público ainda no processo de formação, e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), que foi onde eu desenvolvi o gosto pela pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por financiar as pesquisas desenvolvidas no Pibic (2020-2021/2021-2022), no período da minha graduação, sobretudo por ser uma fonte inesgotável de incentivo e partilha de conhecimento científico.

RESUMO

Esta pesquisa articulada ao Grupo de pesquisa Educação, Currículo e Diversidade Gedic e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal) teve como recorte temporal os anos de 2023 e 2024. Os *loci* de pesquisa foram duas escolas públicas, que ofertam a EJAI¹ na Rede Municipal de Maceió. Tendo como objetivo geral: compreender como se configuraram os currículos da/na EJAI, após imposições da resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 em escolas da Rede Municipal de Maceió/Al, considerando se acatam as prescrições, ou se resistem construindo currículos emancipatórios e como objetivos específicos busca-se i) refletir sobre as concepções de currículo que mais marcaram a EJA no Brasil; ii) situar o contexto e lócus da investigação; iii) contextualizar as propostas curriculares oficiais presentes na Educação de Jovens e Adultos na Semed/Maceió, considerando os movimentos de reforma dos anos de 1990 e os desdobramentos desta no tempo presente 2023-2024; iv) analisar as práticas curriculares dos/as professores/as da Ejai nas escolas investigadas, no sentido de compreender se estão resistindo ou assumindo o alinhamento à BNCC, imposto pela resolução CNE/CEB nº1, de 28 de maio de 2021. Para alcançar os objetivos propostos partimos da seguinte problematização: *Até que ponto as escolas da EJAI em Maceió constroem currículos emancipatórios, mesmo diante das imposições da resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021?* Como metodologia utilizou-se da abordagem qualitativa, fundamentada em Estudo de Caso/Estudo Casos Múltiplos. No processo de construção e análises dos dados, fizemos uso da observação, diário de campo, entrevista semiestruturada, análise documental e triangulação dos dados. A triangulação dos dados ratifica as narrativas dos/as educadores/as, demonstrando que as escolas pesquisadas resistem a concepção de currículo alinhado à BNCC, extrapolando as prescrições, com isso, constatou-se que os currículos elaborados nas salas de aulas investigadas são emancipatórios e emergem dos diálogos estabelecidos entre educadores/as e estudantes, nos quais os conhecimentos e saberes dos estudantes são valorizados.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; Ejai; currículos.

¹ Neste texto utilizamos a nomenclatura EJA ao mencionarmos a modalidade a nível nacional, e EJAI ao falarmos sobre a modalidade no município de Maceió/Alagoas, contexto da nossa pesquisa. O município citado utiliza o termo EJAI, conforme Portaria nº 101, de 6 de dezembro de 2013. Portanto nesta dissertação utiliza-se a sigla EJAI quando nos referirmos especificamente às escolas situadas no município de Maceió que ofertam EJA.

ABSTRACT

This research, which is part of the Gedic Education, Curriculum and Diversity research group and was funded by the Alagoas State Research Support Foundation (Fapeal), looked at the years 2023 and 2024. The research sites were two public schools that offer EJAI in the Maceió Municipal Network. The general objective was to understand how the curricula of the EJAI were configured, after the impositions of CNE/CEB resolution nº 1, of May 28, 2021 in schools of the Municipal Network of Maceió/Al, considering if they comply with the prescriptions, or if they resist by building emancipatory curricula and as specific objectives we seek i) to reflect on the conceptions of curriculum that most marked the EJA in Brazil; ii) to situate the context and locus of the investigation; iii) contextualize the official curricular proposals present in Youth and Adult Education at Semed/Maceió, considering the reform movements of the 1990s and their developments in the present time 2023-2024; iv) analyse the curricular practices of YAE teachers in the schools investigated, in order to understand whether they are resisting or assuming alignment with the BNCC, imposed by CNE/CEB resolution no. 1, of May 28, 2021. In order to achieve the proposed objectives, we started from the following problem: To what extent do EJAI schools in Maceió build emancipatory curricula, even in the face of the impositions of CNE/CEB resolution no. 1, of May 28, 2021? The methodology used was a qualitative approach, based on a Case Study/Multiple Case Study. In the process of constructing and analyzing the data, we used observation, a field diary, semi-structured interviews, document analysis and data triangulation. The triangulation of the data ratifies the educators' narratives, demonstrating that the schools surveyed resist the concept of a curriculum aligned with the BNCC, going beyond the prescriptions. As a result, it was found that the curricula developed in the classrooms investigated are emancipatory and emerge from the dialogues established between educators and students, in which the students' knowledge and know-how are valued.

Key words: youth and adult education; ejai; curricula.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da Rede Temática.....	77
Figura 2 - Resolução CNE/CEB nº1, de 28 de maio de 2021	85
Figura 3 - Portaria Nº. 0309/2022, Maceió/AL, 15 de setembro de 2022.....	87
Figura 4 - Decreto Nº. 12048, de 5 de junho de 2024	91
Figura 5 - Mapa de adesão do Pacto.....	94
Figura 6 - Organização da Ação intersetorial do Pacto	95
Figura 7 - Atividade desenvolvida pela P1.....	129
Figura 8 - Atividade impressa e entregue aos alunos	132
Figura 9 - Roda de conversa desenvolvida pela docente em sala.....	134
Figura 10 - Atividade colada no quadro pela docente	135
Figura 11 - Atividade impressa trabalhada em sala de aula	137
Figura 12 - Livro paradidático.....	140
Figura 13 - Atividade avaliativa	141
Figura 14 - Atividades impressas e desenvolvidas em sala de aula	144
Figura 15 - Atividade impressa e realizada em sala de aula.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Partícipes da pesquisa – professor/as	107
Quadro 2 – As coordenadoras Pedagógicas	109
Quadro 3 - Documentos institucionais/oficiais analisados.....	112
Quadro 4 – Categorias de Análises.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalho selecionado na RIUFAL.....	25
Tabela 2 – Trabalhos selecionados na CAPES.....	27
Tabela 3 – Trabalhos selecionados na BDTD	31
Tabela 4 – Trabalhos selecionados no GOOGLE ACADÊMICO	33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cedu	Centro de Educação
Covid-19	Coronavírus 19
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
EDA	Educação de Adultos
EF	Ensino Fundamental
Enccult	Encontro Científico Cultural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Ejai	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
Fapeal	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
Gedic	Grupo de Pesquisa em Educação Diversidade e Currículo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MCP	Movimento de Cultura Popular
Multieja	Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Recal	Referencial Curricular de Alagoas
Semed	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INICIANDO O DIÁLOGO	15
1.1 Dados do RIUFAL	24
1.2 Dados da Capes	26
1.3 Dados da BDTD	30
1.4 Dados do Google Acadêmico	33
2 AS INFLUÊNCIAS DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº1, DE 28 DE MAIO DE 2023 NOS CURRÍCULOS DA/NA EJA: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS	39
2.1 Currículos emancipatórios/problematizadores na EJA: entre redes de saberes	40
2.2 Reafirmações hegemônicas nas prescrições impostas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 nos currículos da/na EJA	53
2.3 Implicações da Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 para os currículos da/na EJA	57
3 O CURRÍCULO PARA/NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM MACEIÓ-ALAGOAS COMO ATO DE RESISTÊNCIA	65
3.1 Programa alfabetização solidária (PAS)	71
3.2 Ação educativa	72
3.3 Influências das diretrizes curriculares nacionais (2000) para a EJA em Mac eió - novas perspectivas	73
3.4 Extrema direita no poder - implantação da Resolução CNE/CEB nº 1 / 2021, descaminhos da/na EJA em Maceió-AL	81
4 UNIVERSO DA PESQUISA	98
4.1 Pesquisa qualitativa	100
4.2 Estudo de caso/casos múltiplos	102
4.3 Procedimentos para construção dos dados às técnicas de análises	104
4.4 Entrevista semiestruturada	104
4.4.1 Entrevista com os/as docentes	106
4.4.2 Entrevista com as coordenadoras	108
4.4.3 O registro das observações no Diário de Campo	109
4.4.4 Análise documental	111
4.4.4.1 O processo de triangulação dos dados	114
4.4.4.2 Contextualização/caracterização das escolas pesquisadas	116
4.4.4.3 Escola Paulo Freire	118
4.4.4.4 Escola Bell Hooks	119
5 CURRÍCULOS DA/NA EJAI EM MACEIÓ – O QUE NOS DIZEM OS DADOS	121
5.1 Categoria 1 - desobediência às prescrições da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021: construções curriculares contra-hegemônicas e emancipatórias na EJAI	122
5.2 Categoria 2 - práticas curriculares reais - materiais didáticos em questão	127
5.3 Categoria 3 - narrativas dos/as educadores das escolas: resistências emancipatórias nas salas de aula	146
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	160

1 INICIANDO O DIÁLOGO

Redigir uma dissertação requer que narremos também um pouco de uma história acadêmica e levemente pessoal. Até chegar aqui, implica envolver o leitor em minha² trajetória de inserção, permanência e continuidade inicialmente na Graduação e Pós-graduação, numa perspectiva de “seguir carreira acadêmica” como normalmente se ouve na academia.

Compartilho, portanto, nesta introdução, os percursos trilhados desde a minha entrada no Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas - Ufal para cursar Pedagogia, até o presente momento de construção desta dissertação, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/Cedu/Ufal.

Estando postas essas questões, retomo essa trajetória que inicia em 2018, ano de concretização de um grande sonho, cursar o ensino superior, realização de um desejo guardado em meu coração desde 2009, ano em que conclui o ensino médio na escola Estadual Fernandina Malta, localizada no município de Rio Largo/Al, onde continuo residindo.

É importante destacar, que ao ingressar na universidade, algumas questões passaram a incomodar, como o distanciamento entre minha atuação profissional e o processo de formação em Pedagogia. Foi então, que decidi sair do mercado de trabalho formal em busca de aproximação da minha área de estudos, e passei a trabalhar como auxiliar de sala em escolas que ofertavam Estágios Remunerados, tendo em vista a necessidade da subsistência humana.

Já no 5º (quinto) período do curso de Pedagogia, pude participar de uma seleção para bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid, o que me proporcionou fazer parte do Projeto intitulado: Alfabetização e Letramento na primeira Etapa do Ensino Fundamental.

Neste projeto, os planos de atividades contemplaram ações que foram desenvolvidas do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) anos do Ensino Fundamental, em escolas das Redes Estadual e Municipal de ensino do Estado de Alagoas. Na ocasião, participei de intervenções realizadas nas escolas durante o projeto, momento de múltiplos e significativos aprendizados para minha formação acadêmica e futura atuação profissional.

A articulação do Pibid ao Projeto de intervenção que desenvolvemos, nomeado - Jogos e brincadeira e suas contribuições no processo de Alfabetização e Letramento – me

² Vale ressaltar, que especificamente na Introdução desta dissertação, em alguns momentos assume-se a primeira pessoa do singular, por tratar-se de uma Seção do texto em que a autora está apresentando sua trajetória acadêmica particular. Em outros momentos e nas demais Seções assumimos a primeira pessoa do plural, tendo em vista a construção coletiva que compreende uma pesquisa científica

proporcionou relacionar teoria e prática, logo que o objetivo do projeto era aproximar universitários/as das realidades do ensino público por meio de intervenções pedagógicas.

A participação neste Programa possibilitou vivenciar momentos de muitas aprendizagens como a participação presencial na 5ª Jornada Internacional de Alfabetização, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2019), com apresentação de trabalho e publicação em anais. Experiências que fizeram aguçar ainda mais minha curiosidade epistemológica, pelo contexto que envolve a pesquisa científica.

No decorrer da formação acadêmica optei por cursar as disciplinas eletivas Educação de Jovens e Adultos – EJA, I e II, (atualmente, essas disciplinas fazem parte da matriz de disciplinas obrigatórias no curso de Pedagogia da Ufal). A aproximação com a modalidade me fez vislumbrar outra perspectiva, sobretudo vivenciar o que é de fato ser educador na EJA, compreendendo com mais profundidade o universo teórico-metodológico que permeia a Educação de Jovens e Adultos, fato que aflorou ainda mais meu interesse pela temática.

Ressalto o orgulho em falar desta trajetória acadêmica, que foi e é marcada por muitos momentos importantes, e cito a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), especificamente nos ciclos 2020-2021 e 2021-2022, no âmbito do Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos - Multieja, e destaco ainda que foram anos de experiências significativas que possibilitaram ingressar no PPGE.

A relação estabelecida entre os estudos teóricos desenvolvidos no Pibic e no Grupo Multieja foi de grande relevância para minha formação, considerando que foi um período de amadurecimento acadêmico e intelectual, que só foi possível com minha inserção em um coletivo como o Multieja, que prioriza uma educação ética e de qualidade. Por isso acredito que foi a etapa mais decisiva na trajetória da graduação.

Ainda no contexto do Multieja, a primeira pesquisa denominada A Produção do Conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos do PPGE/Ufal (2002-2019): balanços e perspectivas - , desenvolvida no Pibic (2020-2021), foi um estudo que teve como objetivo compreender as lógicas internas e histórico-contextuais da produção discente (teses e dissertações) do PPGE/Ufal, relativas à Educação de Jovens e Adultos, tendo como recorte o período de 2003 a 2019, época das primeiras defesas e o último ano recortado, considerando o início da pesquisa em 2020.

A pesquisa apontou que houve predominância das produções que focalizavam a formação de professores/as, seguido de estudos com ênfase nos/as estudantes e práticas educativas, além dos fenômenos históricos e memorialísticos, especialmente os relacionados às

experiências dos sujeitos com a escola em tempos autocratas; de modo que, no campo do currículo identificamos ainda poucas produções, sendo estas localizadas no Grupo Multieja.

A partir dessa aproximação, e mediante minha inserção na pesquisa de iniciação científica, bem como, no Grupo Multieja, ambos já mencionados, tomei consciência que a EJA não se resumia apenas a uma modalidade, mas sim de um campo epistemológico de pesquisa, consolidado e de grande relevância para toda sociedade, especialmente à população marginalizada.

Essa primeira pesquisa nos possibilitou participar de eventos locais, regionais e internacionais, como a VII Semana Internacional de Pedagogia (2020), na qual socializou-se os percursos introdutórios da investigação com o trabalho intitulado: Um estudo epistêmico sobre a EJA: itinerário de pesquisa, o qual ganhou publicação em anais do evento.

Posteriormente, compartilhamos um artigo completo, intitulado *A produção de conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos do PPGE-Ufal: balanços e perspectivas*, mediante participação no XI Enccult - Encontro Científico Cultural (2021). Foi exatamente nessa conjuntura de imersão na iniciação científica e de aproximação com os estudos construídos no Multieja, que decidi participar da seleção para o curso de mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas ofertado no âmbito do Cedu.

Com a conclusão da investigação mencionada, iniciamos um novo Pibic (2021-2022), com o título: *Pandemia e vida cotidiana de estudantes do curso de pedagogia da Ufal*, nesta pesquisa, partimos de uma nova vertente investigativa voltada ao contexto pandêmico, tendo como objetivo - produzir conhecimento sobre as experiências dos/as estudantes do curso de Pedagogia da Ufal com o ensino remoto. Esse projeto foi instituído no segundo semestre de 2021, em razão da pandemia da Covid-19, que mediante as narrativas recorrentes dos/as discentes foi possível construir quatro dimensões, categorias e subcategorias.

As quatro dimensões - Percepções do cotidiano pandêmico; A universidade e as dinâmicas do ensino remoto; coexistência universitária; as relações humanas no contexto universitário pandêmico -, e suas respectivas categorias e subcategorias, desvelaram os sofrimentos e isolamentos pelos quais os/as trabalhadores/as-estudantes, de modo geral, passaram, dando-nos uma ideia mais nítida dos efeitos perversos causados pelo aprofundamento das questões sociais, em decorrência do cenário pandêmico.

As realidades expostas no estudo, foram socializadas por mim e demais pesquisadores do projeto em eventos locais e internacionais, e contribuíram para a produção científica de outros pesquisadores ao fornecer subsídios concretos, que permitirão à Ufal aprimorar suas ações, e qualificar o planejamento pedagógico no uso das tecnologias na educação.

Esta pesquisa, também me oportunizou partilhar virtualmente um recorte de seu desenvolvimento na VIII Semana Internacional de Pedagogia - VIII SIP – 2021, e no II Congresso Internacional sobre Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras - II CIPAI – 2021, na modalidade Pôster, no Eixo Temático ET5 - Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Ambos os eventos de grande relevância acadêmica e social. A investigação nos rendeu, ainda em 2022, a *Excelência Acadêmica do 32º, Pibic e 15º Pibit da Coordenação de Pesquisa - CPQ/Propep/Ufal. Prêmio que muito nos orgulha.*

Em paralelo à finalização do segundo Pibic (2021-2022), desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC de título: *Tendências teórico-metodológicas das pesquisas em EJA no PPGE/Ufal*, sob orientação da Professora Doutora Marinaide Lima de Queiroz Freitas e dos coorientadores, optamos por utilizar como base a primeira pesquisa de Pibic (2020-2021). Neste sentido, o TCC foi desenvolvido considerando a importância de refletirmos sobre como se dá a construção do conhecimento no PPGE/Ufal e quais sentidos estes conhecimentos científicos trazem no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Ainda no âmbito do Grupo de Pesquisa Multieja foi possível participar do curso de *Extensão universitária em Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural: contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. Esse curso de extensão foi realizado pela Universidade Federal de Alagoas e ofertado pelo grupo citado, experiência que nos fez refletir ainda mais sobre a EJA e seus desdobramentos, bem como, seu lugar nos currículos escolares.

A partir da participação no curso de Extensão e por meio dos estudos teórico-metodológicos e maior conexão com autores como Moreira e Silva (1994), Macedo (2002), Rocha (2011, 2021), Cavalcante (2017) entre outros, surgiram novas inquietações a respeito dos currículos, a exemplo dos impactos que os currículos podem ocasionar na vida cotidiana dos/as estudantes, considerando os avanços e retrocessos nas construções curriculares direcionadas à Educação de Jovens e Adultos.

Destaco, que foi a partir do contexto acadêmico socializado que aflorou meu interesse em estudos voltados à Educação de Jovens e Adultos e, que me impulsionou a desenvolver esta pesquisa de mestrado, logo que na graduação, especificamente, a pesquisa do Pibic (2020-2021), em que participei como bolsista, ressaltou-se a urgência de pesquisas voltadas ao currículo, bem como, às práticas pedagógicas desenvolvidas na modalidade de ensino citada, sobretudo no município de Maceió-AL.

Foi nesse contexto de profundos estudos dialógicos sobre a EJA e conclusão da graduação no curso de Pedagogia da Ufal, que participei com êxito da seleção para ingressar

no Programa de Pós-graduação em Educação da referida universidade, especificamente, no segundo semestre de 2022.

Optar por seguir a carreira acadêmica requer refletir por várias vertentes que englobam o pessoal e profissional, é preciso entender que a pesquisa exige dedicação e ética, sobretudo ao lidarmos com pessoas. Tal conscientização foi de extrema importância para decidir por continuar, ou não, essa trajetória de introspecção e, por vezes, de distanciamento dos pares, no meu caso filha, família e amigos.

Mesmo diante de vários questionamentos internos, submeti o Pré-projeto ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/Ufal, com a pesquisa de título: *O currículo na Educação de Jovens e Adultos na Rede municipal de Maceió: movimentos contra-hegemônicos e hegemônicos*. A aprovação no curso de mestrado com ingresso no ano de 2023, me encheu de alegria e deu a certeza da relevância acadêmica e social dessa investigação.

Posteriormente, em momentos de estudos e orientação, desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação, Currículo e Diversidade - GEDIC no qual nos aprofundamos em discussões sobre o campo dos currículos, a pesquisa teve o título redefinido visando contemplar as temáticas que seriam focais na dissertação, e passou a ser intitulado: *Currículos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos em Maceió: entre prescrições e resistências*. Tendo em vista a atual conjuntura de currículos prescritivos no qual a modalidade encontrava-se inserida mediante a Resolução nº1, de 28 de maio de 2021.

Ressaltamos que o documento curricular neste texto é compreendido como práxis e não como um objeto estático, configurando-se por meio das ações, conteúdos e práticas que ocorrem nas escolas para pensar possibilidades curriculares. Nessa vertente, se constitui como um movimento de interpretação e interlocução permanente entre a teoria educacional e a prática pedagógica real, diretamente ligada à produção e circulação de conhecimentos nos espaços escolares. Converte-se com Silva (1997, p. 23) quando afirma que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Dentro dos pressupostos do autor, buscou-se pesquisar os currículos democráticos construídos nos *loci* investigado, sendo assim, a pesquisa pretende responder à questão: *Até que*

ponto as escolas da Eja em Maceió constroem currículos emancipatórios, mesmo diante das imposições da resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021?

Justificamos a escolha por desenvolver a investigação nos limites da cidade de Maceió, especificamente em duas escolas públicas municipais que ofertam a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e se dá por entendermos que a partir do alinhamento da EJA à BNCC imposto pela Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, os currículos da modalidade constituem-se como hegemônicos, padronizados, não respeitam as singularidades dos educandos e invisibilizam seus saberes e culturas. Portanto, defendemos a relevância social e acadêmica de refletir e compreender os currículos construídos no cerne da modalidade em Alagoas.

Portanto, como tese desta dissertação, defendemos que o currículo da EJA deve ser construído cotidianamente, a partir das problemáticas sociais vivenciadas pelos/as partícipes da modalidade – educadores/as e educandos/as -, e narradas em suas falas na sala de aula, tendo em vista o caráter emancipador e político no qual deve ser forjado o currículo da/na modalidade, para além das propostas curriculares oficiais prescritivas.

Como objetivo geral buscou-se: compreender como se configuraram os currículos da/na Eja, após imposições da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 em duas escolas da Rede Municipal de Maceió-Al, considerando se acatam as prescrições, ou se resistem, construindo currículos emancipatórios.

Os objetivos específicos são:

- I. Refletir sobre as concepções de currículo que mais marcaram a EJA no Brasil;
- II. Contextualizar as concepções curriculares presentes nas propostas da educação de jovens e adultos na Semed-Maceió, considerando os movimentos de reforma dos anos 1990, e os desdobramentos desta no tempo presente (2023-2024);
- III. Identificar os currículos construídos em 2023-2024, nos espaços escolares da EJA em Maceió;
- IV. Analisar se os/as professores/as da EJA nas escolas investigadas estão resistindo ou assumindo o alinhamento à BNCC imposto pela resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.

Nessa conjuntura de incertezas e reflexões, entendemos que os currículos, principalmente na EJA, devem ser construídos considerando as vivências de professores/as e especialmente dos/as educandos/as dentro e fora dos espaços escolares, de acordo com as

realidades e necessidades apresentadas, evocando assim, a dimensão dialógica, horizontal, que permite aos sujeitos da EJA assumir a postura protagonista no processo educacional.

Dessa maneira, por considerarmos a importância de uma construção curricular coletiva e dialógica, que valoriza as experiências de vida dos/as educandos/as e educadores/as, especificamente da/na EJA, ressaltamos que a investigação contribuirá para um maior conhecimento no âmbito científico-educacional sobre os currículos elaborados nas duas escolas investigadas, promovendo no Estado de Alagoas reflexões sobre práticas curriculares e suas influências na sociedade.

Contudo, esperamos proporcionar aos participantes da pesquisa, bem como as/os pesquisadores/as e interessados/as pela temática, a relevância de se refletir sobre os currículos e as práticas curriculares direcionadas à EJA, observando se mesmo com as imposições da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, há resistências por parte do corpo docente.

Consequente ao já dito, buscamos fundamentação teórico-metodológica em autores/as como: Cavalcante (2017), Oliveira (2016, 2003), Moreira (2016), Silva (1999, 2005), e Freire (1986), entre outros. Concordamos com estes autores que defendem currículos democráticos, reflexivos e críticos, construídos a partir das falas e realidades dos sujeitos, que possam impactar as realidades vividas por pessoas desfavorecidas socialmente.

Com intenção de esclarecer a nossa curiosidade epistemológica, no decorrer de 2023 e 2024, nos aproximamos gradualmente das duas escolas, nas quais a investigação foi realizada entre o segundo semestre de 2023 e primeiro semestre de 2024. Já com a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética³, realizamos visitas recorrentes nas escolas *locis* da investigação, de modo a compreender as especificidades dos/as educandos/as e educadores/as da EJA, das unidades escolares investigadas.

Para esclarecer essa inquietação, seguimos os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, Lüdke e André, (2009). Tendo como foco o “estudo de caso múltiplos” (Stake, 2007), (Yin, 2001). A opção por esse tipo de pesquisa dá-se porque trabalhou-se com dados retirados do contexto real, no caso específico, currículos em escolas da Eja em Maceió. Entendemos que esse enfoque tem a finalidade de não se constituir em previsão nem em controle, mas visa a compreensão dos fenômenos e a formação dos que participam neles para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz.

Como anteriormente mencionado, os dados da pesquisa foram coletados entre o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024. Quanto à seleção dos sujeitos partícipes da

³ Comitê de Ética e Pesquisa – Ufal - Parecer: 6.167.281 e CAAE: 69048523.0.0000.5013.

investigação foi necessário considerar alguns aspectos condizentes com os objetivos propostos no processo investigativo, para tanto, seguimos os critérios listados abaixo:

- a) Ser professor/a efetivo/a da rede municipal de Maceió;
- b) Lecionar na EJA no Ensino Fundamental Anos Iniciais do município de Maceió por um período mínimo de 10 anos;
- c) Desejar participar desta pesquisa;
- d) Que concordem em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- e) Atuarem nas escolas *lócus* da investigação.

Teoricamente, para realização da pesquisa, inicialmente foi construído o Estado do Conhecimento, para averiguar o que já existe sobre o tema pesquisado. Durante o curso de mestrado, especificamente como trabalho para a disciplina Seminário Temático: tópicos de pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, ofertada no primeiro semestre de 2024, fui motivada a debruçar-me em estudos basilares no campo dos currículos visando compreender os processos da construção curricular na Educação de Jovens e Adultos.

Assim me dispus realizar um levantamento bibliográfico para construção do Estado do Conhecimento das produções que abordam nosso objeto de pesquisa, e que nos levariam a ter maior consciência sobre o contexto curricular da modalidade. Os estudos possibilitaram entender, que o percurso das políticas curriculares voltadas à Educação de Jovens e Adultos é pauta de históricos debates desenvolvidos por pesquisadores da modalidade, devido seus avanços e retrocessos.

Nesse sentido, entende-se que para compreender o presente é preciso entender o passado, sob essa perspectiva, o referencial teórico no qual nos baseamos para fundamentar esse estudo se constituiu da pesquisa bibliográfica, a partir da construção do Estado do Conhecimento, por tratar-se de uma metodologia que permite analisar produções já existentes sobre a temática em foco (Morosini, Nascimento, Nez, 2021) em nosso caso, os currículos da/na Educação de Jovens e Adultos.

Cabe aqui apresentar o que as autoras Morosini, Kahis-Santos e Bittencour (2021) definem por Estado do Conhecimento – para estas pesquisadoras trata-se de um estudo analítico de várias produções científicas desenvolvidas a nível nacional, dentre as quais optamos por teses, dissertações, artigos científicos e resumos expandidos, limitando-os a um determinado

espaço/tempo (2014-2024), tendo como objetivo conhecer o campo de conhecimento de determinado tema/objeto de pesquisa.

Nosso principal objetivo foi construir um Estado do Conhecimento que justifique a relevância acadêmica e social dessa investigação, sob um viés inovador, mesmo que, por meio de pesquisas científicas anteriores. Para tanto, foi necessário buscar produções que contribuíssem para o aprofundamento teórico-metodológico sobre nosso objeto de estudo. Dessa forma, os trabalhos selecionados nos ajudaram a compreender melhor as discussões teóricas que vêm sendo desenvolvidas nacionalmente sobre os currículos da/na EJA nos últimos 10 anos, com enfoque mais preciso sobre a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, e para os currículos da modalidade, no tempo presente (2023/2024).

A triagem foi realizada a partir das leituras feitas nos títulos das teses, dissertações, artigos científicos e resumos expandidos, com olhar mais preciso sobre os resumos e considerações finais dessas produções, que por critério de inclusão devem abordar a Educação de Jovens e Adultos, os Currículos na EJA, bem como, a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, tendo em vista seu impacto na construção curricular devido a imposição de alinhamento à BNCC (Brasil, 2017).

O levantamento das produções científicas foi realizado nas seguintes plataformas digitais: Repositório Institucional da Ufal - Riufal; banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, e na ferramenta de busca digital *Google Acadêmico*, entre os dias 10 de agosto a 30 de setembro de 2024.

Como principais descritores utilizamos *Educação de Jovens e Adultos*; refinando para *Currículo na EJA*; *Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021*. É importante destacar que durante as buscas foi necessário alternar os descritores aos filtros disponibilizados nas plataformas, tendo em vista a dificuldade em encontrar produções, que de fato se aproximassem ao nosso objeto de pesquisa. Problemática apontado por Morosini; Nascimento e Nez (2020), quando as autoras realizaram uma investigação com estudantes de Pós-graduação sobre a metodologia Estado do Conhecimento, como nota-se abaixo:

Com relação aos critérios de buscas, uma grande parte dos respondentes apontou dificuldades em estabelecer um descritor que abrangesse o seu tema de pesquisa. Utilizaram para complementar, várias formas de busca avançada, intercalando os descritores nas palavras-chaves, título e assunto (Morosini; Nascimento; Nez, 2020, p. 78).

Os desafios enfrentados durante o levantamento bibliográfico para construção do Estado do Conhecimento foram exaustivos, sobretudo na pós-seleção bibliográfica, devido aos movimentos de idas e vindas nas produções à procura de informações. No entanto, trata-se de um percurso de grande relevância na estrutura investigativa, pois além de nos dar o panorama sobre o que se está investigando, também possibilita compreender a qualidade das produções e, especificamente, os caminhos trilhados por pesquisadores do nosso campo de pesquisa.

A seguir, socializamos como foram realizadas as buscas nas plataformas digitais, as formas de articulação dos principais descritores usados, e filtros disponibilizados nas próprias plataformas, seguido das tabelas onde encontra-se o quantitativo de produções selecionadas, bem como a apresentação das leituras interpretativas.

1.1 Dados da Riufal

Na primeira busca realizada na Riufal, utilizou-se o *descriptor Educação de Jovens e Adultos*, obteve-se um resultado de 293 produções - ao refinar as buscas, delimitada para Ciências Humanas: Educação - dissertações - restaram apenas 110 produções; com a delimitação temporal de 2020 - 2024, sobraram apenas 5 dissertações. Realizou-se então a leitura mais detalhada nas dissertações, observou-se que nenhuma se aproximava do nosso objeto de estudo. Eram produções que abordavam a Educação de Jovens e Adultos no contexto do Programa de Educação Integrada - PEI; das Políticas do Sesi-AL das Culturas organizacionais escolares; do uso do *Whatsapp* no processo de ensino na EJA; e do livro didático de ciências na EJA.

Buscamos por mais dissertações ao fazermos uso do segundo descritor: *Currículo na EJA*, nos deparamos com a frase “Não há resultados para sua busca”. Em seguida realizamos buscas com o descritor: *Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021*, também sem resultado. Acreditamos que a falta de produções com o foco na resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, se dá pelo fato de tratar-se de um documento ainda recente, tendo em vista, que para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito do mestrado e doutorado, necessita-se de um tempo equivalente a dois e quatro anos.

Nesse caso, diante da falta de produções que se aproximassem ao nosso objeto de pesquisa no recorte temporal determinado (2014 – 2024), por compreendermos que os estudos sobre currículos desenvolvidos no período estipulado contemplaria concepções curriculares divergentes daquelas constituídas a partir da resolução nº1, de 28 de maio de 2021, conseguinte a isto, optamos por buscar ainda na Riufal, produções que abordassem o objeto de pesquisa,

utilizamos os descritores *Educação de Jovens e Adultos e Currículo na EJA*, respectivamente, com os refinamentos propostos pela própria plataforma, anteriormente mencionados. Usamos o limite temporal de 2010 a 2019, surgiram 18 produções, 1 Memorial acadêmico; 1 Trabalho de Conclusão de Curso; 15 dissertações e 1 tese.

Realizamos a seleção das produções a partir dos anos de 2014, dentro do recorte temporal previamente determinado para o levantamento bibliográfico, e seguimos com a leitura detalhada das produções, e apenas a tese apresentava proximidade ao objeto de estudo. Justificamos que o interesse em buscar na Riufal por produções que se aproximassem ao objeto desta investigação se deu por compreendermos a relevância de socializar estudos investigativos desenvolvidos no contexto institucional, onde realizamos nossa pesquisa, sobretudo, por ser um espaço de incentivo à construção e disseminação de conhecimentos significativos à toda sociedade, inclusive à comunidade acadêmica.

Tabela 1 – Trabalho selecionado na Riufal

Produção científica	ano	Autor/a	Tipo abordagem	Autores recorrentes
(Des)invisibilizando os currículos da EJA em escolas públicas de Maceió	2017	Valéria Campos Cavalcante	qualitativa	Alves (2001, 2002); Certeau (1994, 1996); Ferraço (2007, 2008, 2013); e Oliveira (2003, 2012), Freire (1992, 1996); e Santos (2000, 2001, 2002).

Fonte: Produzida pela própria autora, 2024.

A tese da autora Valéria Campos Cavalcante, de título *(Des)invisibilizando os currículos da EJA em escolas públicas de Maceió* – teve o foco nos currículos *pensadospraticados* (Oliveira, 2003), com o principal objetivo de compreender a existência ou não de rupturas da perspectiva tradicional e prescritiva dos currículos da EJA em escolas de Maceió. Para tanto, a autora fez-se presente nos cotidianos de duas escolas da EJA, uma municipal e uma estadual que participaram do Observatório Alagoano de Leitura em EJA.

Sob a perspectiva de práticas curriculares horizontais e democráticas, apoiamo-nos em teóricos como Freire (1992, 1996); e Santos (2000, 2001, 2002) dentre outros. Ao debruçar ainda sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, em estudos coletivos, e nas reflexões sobre as observações e entrevistas realizadas.

A partir da problemática: *em que medida as escolas da EJA em Maceió constroem currículos inéditos/democráticos que extrapolem as propostas curriculares oficiais*. Conforme

a pesquisadora, os resultados da pesquisa apontaram que, sob as influências do Observatório Alagoano de Leitura em EJA houve rupturas nas posturas das professoras, que ao fazerem *usos* das propostas curriculares oficiais as ressignificaram, e construíram currículos inéditos/democráticos e reais, com base na perspectiva dialógica freiriana.

As construções curriculares emergiam a partir das redes de conhecimentos dos *praticantes/pensantes*, suas experiências e seus *saberes/fazer*s. Para Cavalcante (2017) os eventos nas salas de aula centravam-se no diálogo e no respeito aos saberes dos estudantes, no entanto, as escolas da EJA que foram pesquisadas ainda estavam distantes do processo de emancipação social tão necessário aos sujeitos da modalidade, estando ainda numa perspectiva do chamado ‘Ainda-não’ (Santos, 2002).

Portanto, os apontamentos feitos por Cavalcante (2017) quanto aos currículos da EJA convergem com a minha pesquisa, pois buscamos ainda no tempo presente (2023-2024) compreender quais currículos são construídos nas escolas da EJA em Maceió a partir da resolução nº 1, de 28 maio de 2021, que impõe o alinhamento curricular da EJA à BNCC (Brasil, 2017), sob o viés de prescrição curricular, situação que visibiliza as lutas por reconhecimento e valorização nas políticas educacionais vivenciado historicamente pela modalidade. Na próxima tabela apresentamos as produções selecionadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

1.2 Dados da Capes

Na primeira busca realizada na Capes, utilizamos o descritor *Educação de Jovens e Adultos*, resultando em 5.436 produções e aplicamos os filtros que a plataforma disponibiliza – acesso aberto; artigos, ano de 2014 a 2024; produção nacional; ciências humanas; idioma: português; e reduziu para um quantitativo de 2.386 artigos, e limitamos para os anos 2020 a 2024, e restaram 1.415 artigos, reduzimos ainda mais para os anos de 2023 a 2024, anos da realização da pesquisa de mestrado, surgiram 287 artigos.

Ao articular o primeiro descritor – *Educação de Jovens e Adultos* ao descritor – *Currículo na EJA*, acrescentando aspas (“”) e permanecendo com os filtros da plataforma acima mencionados, com o limite temporal de 2023 a 2024, houve a redução para 117 artigos, diante da leitura dos resumos e das palavras-chave, restaram 15 artigos. Nesses últimos, realizamos leitura mais aprofundada observando o diálogo com o objeto de pesquisa, e com o olhar sobre a introdução e considerações finais - restaram apenas 3 artigos que abordam

temática próxima do objeto de pesquisa. Quanto ao descritor: *Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021*, não obtivemos resultados nas buscas realizadas.

É importante destacar que a redução no limite de tempo - 2023 - 2024 - estabelecido nas buscas realizadas nesta plataforma se deu pela grande quantidade de artigos científicos encontrados ao buscar por produções publicadas entre os anos 2014 - 2024. Um quantitativo considerado impossível de ser analisado, tendo em vista o curto período para conclusão da nossa pesquisa de mestrado, logo que o levantamento bibliográfico tem como intenção nos situar a respeito do que se tem produzido sobre nosso objeto de pesquisa.

Tabela 2 – Trabalhos selecionados na Capes

Produção científica	ano	Autor/a	Tipo de abordagem	Autores recorrentes
O currículo e a educação de jovens e adultos: a perspectiva crítica em foco	2016	Andreia de Santana Santos; Antonio Amorim	qualitativa	Apple (1982), Arroyo (2013); Bobbitt (1918); Capucho (2012); Freire (1970; 2003); Gadotti (2014); Macedo (2013); Paiva (1970)
Dialogismo na reinvenção do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	2019	Ana Maria de Campos; Dulcineia de Fátima Ferreira	qualitativa	Silva (2001, 1992); Nascimento e Tiso (1983); Costa (2005); Moreira (2005); Freire (2000, 1992, 1981) Santos (1996),
EJA: o (re)pensar do currículo	2021	Rosângela das Neves Leite	qualitativa	Paulo Freire

Fonte: Produzida pela própria autora, 2024.

O artigo de título – *O currículo e a educação de jovens e adultos: perspectiva crítica em foco*, (2016) dos autores Andreia de Santana Santos e Antônio Amorim, objetivou “buscar e ampliar os resultados das reflexões sobre a importância da construção de currículos que garantam a escolarização e a emancipação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)” Santos e Amorim (2016, p. 117). Os autores colocam a evolução do currículo como ação necessária na elaboração e efetivação de Projetos Político-Pedagógicos - PPPs das escolas brasileiras que ofertam a EJA.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa bibliográfico e documental, no qual os autores procuram ainda, destacar as contribuições de Paulo Freire à teoria crítica sobre os currículos, no sentido de ressaltar a importância da teoria frente às propostas curriculares direcionada à EJA, ao tempo que apresenta o panorama mundial trazendo ao Brasil os conceitos de currículo tradicional e crítico.

Para compreender o universo que envolve as teorias do currículo, a EJA, e para fundamentar sua escrita, os autores basearam-se em teóricos entre os quais estão Apple (1982), Arroyo (2013); Bobbitt (1918); Capucho (2012); Freire (1970; 2003); Gadotti (2014); Macedo (2013); Paiva (1970); os quais segundo Santos e Amorim (2016), contribuíram para o entendimento de que não há neutralidade no ato pedagógico, pois ele traz consigo a historicidade ,que por meio da ideologia, pode ser de manutenção ou de transformação social.

Os autores afirmam que a partir das análises realizadas, foi possível compreender que a EJA, em toda política educacional, deve garantir os preceitos freirianos, de modo que a Educação, a escola e os projetos curriculares sejam importantes elementos a serviço das pessoas marginalizadas socialmente.

Ao que concerne a análise da concepção freiriana sobre a perspectiva crítica do currículo, os autores inferem que os conteúdos a serem trabalhados com o público da EJA deve especificamente considerar a importância de um campo curricular, que desenvolva um trabalho pedagógico baseado nas histórias de vida, interesses e saberes dos sujeitos. A fim de estabelecer uma relação entre a vida cotidiana dos/as alunos/as e os conteúdos trabalhados no espaço escolar. Este artigo contribuiu principalmente para maior aprofundamento sobre a importância da concepção freiriana no processo de construção de currículos emancipatórios voltados à EJA, temática significativa em nosso estudo.

No artigo *Dialogismo na reinvenção do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, de autoria de Ana Maria de Campos e Dulcineia de Fátima Ferreira, as autoras que atuavam como formadoras no contexto de formação continuada de professores da EJA, nos convidam a dialogar sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos no sentido de evidenciar sua não neutralidade, sendo inegável a existência de campos de disputa na sociedade. As autoras afirmam ainda a relação estabelecida entre currículo, poder, subjetividade e construção da identidade.

O artigo é de abordagem qualitativa, e para a coleta de dados as autoras realizaram roda de conversa com professoras e professores da EJA expondo alguns questionamentos como: O que ensinar? Qual conteúdo deve ser valorizado? E parafraseando Silva (2001, p. 15) buscaram respostas para o seguinte questionamento ‘Qual o conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?’ visando ainda ampliar o diálogo para quê? E como? Ensinar além da escolarização.

Campos e Ferreira (2019) fundamentaram sua escrita sobre a EJA e diálogo sobre currículos em autores como Silva (2001, 1992); Nascimento e Tiso (1983); Costa (2005); Moreira (2005); Freire (2000, 1992, 1981) Santos (1996), entre outros, os quais reafirmaram a

importância da não neutralidade curricular, bem como sua relevância na formação do sujeito da EJA.

As autoras destacam a experiência em particular como formadoras no âmbito de Educação Popular, em um Projeto de título - LETRAVIVA, conhecido como a versão local do Programa Brasil Alfabetizado, na cidade de Campinas-SP, contexto em que um professor envolvido no programa construiu um texto no qual apresenta três dimensões da vida relacionadas à Educação e, logicamente, relacionadas aos debates curriculares em torno da vida na EJA.

As dimensões são definidas como: a sobrevivência, a convivência e revivência, sinteticamente destrinchadas – i) a dimensão sobrevivência apresenta o processo educativo como um exercício de ampliação das condições de vida dos educandos no sentido de desenvolvimento de habilidades; ii) a dimensão convivência aborda a necessidade de vínculos, criação de laços, ampliando também as condições de vida do educando, e desenvolver a solidariedade; iii) a dimensão revivência aborda o modo como cada um de nós criamos alternativas para enfrentar a finitude, utilizamos para isso de obras culturais, relacionada a um trabalho de construção de valores e o processo educativo é também um espaço e um tempo de construção de valores.

Nesse sentido, para as autoras, os questionamentos e reflexões que emergiram de suas experiências possibilitaram afirmar que o currículo vivenciado e problematizado a partir das três dimensões citadas, pode contribuir para aproximação e, sobretudo, para o reconhecimento dos saberes dos/as educandos/as e educadores/as, no sentido de favorecer a criação de novos conhecimentos e ampliação dos campos de possibilidades de manifestação da vida.

No texto de Rosângela das Neves Leite, de título *EJA: o (re)pensar do currículo* (2021) tem-se como finalidade contribuir para se repensar o currículo aplicado às turmas da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no sentido de relacioná-lo aos objetivos de ensino previstos na legislação, bem como no pensamento pedagógico vigente, sob a perspectiva de que o processo de ensino/aprendizagem deve pautar-se em práticas prazerosas, espontâneas e que atribuam significados aos/às educandos/as.

Portanto, para a autora, é preciso que a modalidade disponha de profissionais com formação específica e recursos pedagógicos adequados ao uso de jovens e adultos, público da modalidade, para que assim os/as educadores/as desenvolvam estratégias metodológicas pertinentes a esses sujeitos. A fim de que a EJA enquanto educação, cumpra com êxito seu papel social de formação integral de cidadãos críticos.

Deve-se enfatizar, que embora o artigo apresente coerente posicionamento em defesa da EJA enquanto educação emancipadora, inclusive baseando-se nos pensamentos de Paulo Freire, a autora no decorrer do texto, não atribui data às citações indiretas onde cita o autor. A autora busca fundamentar seu ponto de vista em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a Constituição Federal de 1988, e a V Confitea de 2003, através de citações diretas.

Apesar de tratar-se de um artigo considerado simplista do ponto de vista acadêmico, no que diz respeito à invisibilidade do referencial teórico-metodológico no corpo do texto, as reflexões socializadas pela autora são de grande relevância frente ao papel da EJA na busca por superação das desigualdades sociais.

É inegável a importância de refletirmos sobre os pontos destacados pela autora, ao tratar sobre currículo e sua não neutralidade na construção de sujeito e sociedade; formação específica para educadores/as atuantes na modalidade; e a necessidade de conhecer os/as educandos/as e relacionar os conteúdos escolares às suas realidades sociais e necessidades.

A autora entre outras questões, considera fundamental a organização escolar ampla que propicie aos sujeitos da EJA, uma educação problematizadora, que os mantenham motivados a partir de conteúdos escolares significativos, que somem aos seus conhecimentos de mundo, as suas experiências em sociedade.

Portanto, para Leite (2021) cabe aos órgãos públicos estabelecerem políticas públicas integradas à EJA, a formação continuada dos profissionais que atendem esse público, além de materiais que atribuam relevância ao processo de ensino/aprendizagem. Em seguida socializamos os achados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, bem como as leituras interpretativas das produções.

1.3 Dados da BDTD

Nas buscas feitas na BDTD, com o primeiro descritor *Educação de Jovens e Adultos*, e uso dos filtros disponibilizados pela plataforma – língua portuguesa; dissertações; 2014-2024, surgiram 315 produções, ao buscar com o descritor *Currículo na EJA* utilizando os mesmos filtros, surgiram 263 dissertações, seguimos com o processo de busca articulando os dois descritores entre aspas (“ “) e acrescentando os filtros disponíveis, restaram 23 dissertações. Após a leitura aprofundada com foco nos resumos, palavras-chave e considerações finais, restaram apenas 1 tese e 1 dissertação para análise, por apresentarem uma discussão semelhante ao objeto investigado. Quanto ao terceiro descritor *Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021*, não obtivemos resultados.

Tabela 3 – Trabalhos selecionados na BDTD

Produção científica	ano	Autor/a	Tipo de abordagem	Autores recorrentes
A atuação da política curricular freiriana na educação de jovens, adultos e idosos (Ejai) na rede municipal de educação de Maceió – Alagoas (2013-2020)	2021	Adriana Rocely Viana da Rocha	qualitativa	APPLE, 2006; BALL, 2015, 2016; SACRISTÁN, 1998; 2000; ARROYO, 2021
Por que os educandos não permanecem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? análise das políticas educacionais da EJA no Distrito Federal, Brasil (2013-2021)	2023	Lilian Cristina da Ponte e Sousa Sena	qualitativa	e Freire (1999, 2021), Arroyo (2010, 2017), Bomfim (1997), Haddad e Di Pierro (2000), Gadotti (2000), Bresser-Pereira (2010)

Fonte: Produzida pela própria autora, 2024.

A tese de Adriana Rocely Viana da Rocha, de título - *A atuação da política curricular freiriana na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai) na rede municipal de educação de Maceió – Alagoas (2013-2020)*, objetivou por meio das contribuições da sociologia educacional crítica, da análise relacional, compreender a atuação da política curricular freiriana na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai) da rede municipal de educação de Maceió/AL (2013 – 2020), e a atuação de políticas educacionais, como um movimento praxiológico de interpretação-tradução curricular.

Para tanto, a autora usou como campo empírico duas escolas que ofertavam a Ejai anos finais, focou seu olhar no currículo como processo, e enfatiza a relação entre o contexto de formulação – currículo prescritivo e apresentado aos/às professores/as e alunos/as, e realização curricular (currículo modelado), baseando-se na leitura curricular freiriana, visando a partir dessa relação, entender as singularidades e especificidades dessa atuação curricular, atentando para a influência da relação macro e micro contextual dessa política.

Segundo Rocha (2021) os resultados apontaram que a atuação da política curricular da Ejai, quanto a interpretação, os/as professores/as participantes da pesquisa demonstraram maior domínio da linguagem da política nos aspectos teóricos-metodológicos do que as coordenadoras pedagógicas entrevistadas.

Quanto à tradução curricular enquanto linguagem da prática da política, nas práticas de planejamento individual/coletivo adota-se o método de projetos como currículo modelado nas

escolas. A autora destaca que a autonomia compartilhada no exercício profissional docente foi mais evidente na escola com experiência de gestão democrática.

No que diz respeito aos discursos sobre os currículos nos espaços *locus* da pesquisa, a autora afirma ter notado a influência das orientações curriculares, além de avanços nos processos de reeducação dos/as docentes a respeito dos/as discentes. E evidenciou-se ainda a indisponibilidade de carga horária para os/as docentes participarem dos momentos de diálogos no horário de trabalho pedagógico coletivo - HTPC, e falta de recursos para a realização de atividades na Ejaí.

Uma das duas escolas investigadas ao se posicionar frente à perspectiva freiriana de construção curricular, alegou tratar-se de uma política que exige muita criatividade e estudos por parte dos/as docentes, para que seja colocada em prática na ação dos/as educadores/as. Destacou-se também a existência de dificuldades ao desenvolver o trabalho curricular com os/as adolescentes da modalidade.

A dissertação de Lilian Cristina da Ponte e Sousa Sena, de título - *Por que os educandos não permanecem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? análise das políticas educacionais da EJA no Distrito Federal, Brasil (2013-2021)*, tem como foco o desafio de implantar políticas educacionais para a EJA a partir dos anos 1990, considerando a interseccionalidade de vulnerabilidades, e a importância de ações transversais na formulação dessas políticas.

Portanto, seu objetivo geral, tal qual diz a autora - relacionar a implementação de políticas educacionais que favoreçam o acesso e a permanência dos sujeitos da EJA na escola, com a interseccionalidade de vulnerabilidades e a necessidade de ações transversalizadas, caracterizando as novas matrizes curriculares da EJA do Distrito Federal como fomento para a formação integral desses sujeitos e para sua inserção no mundo do trabalho, indo ao encontro dos seus anseios e necessidades.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual a autora fundamenta-se entre outros autores em - Freire (1999, 2021), Arroyo (2010, 2017), Bonfim (1997), Haddad e Di Pierro (2000), Gadotti (2000), Bresser-Pereira (2010). A autora traz críticas sobre questões como o formato semestral vivenciado pela EJA no Distrito Federal, no qual aproxima muito a EJA do antigo Supletivo. E apresenta ainda um forte argumento a respeito do desfavor que a Resolução nº. 1, de 28 de maio de 2021, a nível nacional trouxe à modalidade de ensino.

Para Sena (2023), a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, documento que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens, foi um desmonte das políticas voltadas à EJA, tendo em vista que apresenta como principal objetivo o alinhamento da modalidade com a Política Nacional de Alfabetização, implementada pelo Governo Bolsonaro

(PSL), e com a Base Nacional Comum Curricular. Sem que houvesse discussão prévia com os órgãos educativos públicos estaduais/municipais, e apresentando-se como uma política de favorecimento à mercantilização da educação e a valorização do empresariado da educação e das parcerias público-privadas na oferta da formação profissional na EJA.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de o Estado investir na valorização dos profissionais da educação que atuam com a EJA, e em curso de formação continuada, embora a autora limite-se ao DF, acredita-se que cabe ampliar a necessidade de formação ao âmbito nacional, assim como se dá o alcance das políticas federativas.

Para a autora, um curso de formação específico permitiria aos profissionais da EJA compreender as multicausalidades que interferem na permanência escolar, e a integração curricular da EJA com a Educação Profissional e Tecnológica como uma política educacional de acesso e permanência dos educandos na EJA. Bem como os princípios epistemológicos da unicidade teoria-prática, da interdisciplinaridade, da contextualização e da flexibilização, constantes nos pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica, que em nosso entendimento perpassam o contexto educativo do Distrito Federal. Em seguida apresentamos as produções selecionadas na plataforma de busca Google acadêmico.

1.4 Dados do google acadêmico

Quanto às buscas realizadas no *Google Acadêmico*, por tratar-se de uma plataforma mais popularizada, foi preciso limitar o espaço tempo das produções aos anos de 2021 a 2024, devido ao número exorbitante de artigos, pois mesmo com o uso dos filtros da plataforma resultaram em 1.730 artigos. Foi preciso ainda articular os *descritores Educação de Jovens e Adultos, Currículo em EJA* entre aspas (“ “) nos deparamos com 473 produções. Sentimos a necessidade de reduzir ainda mais nossa busca, acrescentamos o 3º descritor - Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, e restringiu-se a 82 artigos, que após passarem por uma leitura criteriosa, com foco nos resumos, palavras-chave e considerações finais, restaram apenas 4 produções para análise, por de fato abordarem a Resolução nº 1 de 28 de maio de 21, temática foco da nossa pesquisa.

Tabela 4 – Trabalhos selecionados no Google Acadêmico

Produção científica	ano	Autor/a	Tipo de abordagem	Autores recorrentes
Direito à educação, educação ao longo da	2024	José Elesbão Duarte filho;	qualitativa	Gadotti (2016), Freire (1979, 1996, 2014); Soariano, Farias e Mendes (2023); Brandão

vida e educação de jovens e adultos		Renato Pontes Costa		(2007), Lafin e Sanceverino (2021); Di Pierro (2010); Pinto (2009), Paiva (2006), Candau (2016)
As determinações do capital nas diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos	2023	Gilvan Nonato Rodrigues Soriano; Adriana Medeiros Farias; Maria Nilvane Fernandes	qualitativa	Fontes (2021), Motta e Andrade (2020), Antunes (2020), Smith (2017) Gary Becker (1993) Pereira (2018); Tommasi, Warde e Haddad (1996), Lamarão (2021)
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: destituição de direitos e aprendizagem ao longo da vida	2022	Adriana de Almeida; Nádia Souza de Araújo; Pedro Moreira Fiuza	qualitativa	Kosik (2011); Montañó; Buri-Guetto (2011); Freire (1979); Adorno (1985); Silva (2008); Leite (2013); Di Pierro (2005); Mezsáros (2015); Marx e Engels (1985); Algebaile e Ventura (2013); Gadotti (2016); Cunha Júnior e Araújo (2013); Freitas (2018); Saviani (2013, 2016)
A EJA em tempos de alinhamento à BNCC: reflexões no âmbito do Gepeja	2022	Fabíola Maria Dantas; Emanuella de Azevedo Palhares; Francisco Canidé da Silva	qualitativa	Sampaio, Ribeiro, Souza (2018); Romão (2003); Lima (2007)

Fonte: Produzida pela própria autora, 2024.

No artigo de José Elesbão Duarte filho e Renato Pontes Costa, de título - *Direito à Educação, Educação ao Longo da vida e Educação de Jovens e Adultos* (2024), os autores apresentam um discurso analítico sobre o princípio de Educação como direito, quanto à Educação de Jovens e Adultos - EJA, sob a perspectiva de educação e aprendizagem ao longo da vida, considerando a heterogeneidade dos sujeitos, a diversidade de demandas que atravessam a modalidade e a educação ao longo da vida enquanto prática social de articulação de conhecimentos, saberes e experiência de vida dos sujeitos

Para fundamentar a análise Filho e Costa (2024) utilizaram autores que compartilham do pensamento de Paulo Freire proveniente de uma EJA articulada à dimensão social, individual e coletiva, que parte de uma aprendizagem permanente, horizontal e reflexiva, abrangendo a formação de professores/as e as políticas públicas. Os autores reforçam o processo de avanço e retrocesso vivenciado historicamente pela EJA no que diz respeito às políticas públicas com

destaque aos anos de 2016 a 2023, momento de remodelação das políticas educacionais voltadas à modalidade.

Os autores colocam foco em documentos considerados prescritivos como é o caso da resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, apontada como um documento impositivo por não ter sido dialogado democraticamente com a sociedade acadêmica, secretarias estaduais e municipais de educação, ou organizações da sociedade civil que lutam por melhorias educacionais no campo da EJA, configurando-se como retrocesso por tratar-se de uma política de uniformização, impondo o alinhamento curricular da EJA à BNCC9Brasil, 2017).

Para os autores, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, desconsidera a diversidade constitutiva da Educação de Jovens e Adultos, que se sustenta em um campo de variedade étnico-racial; sexual, de gênero; de diferentes manifestações religiosas e, sobretudo, socioeconômica, que resulta em uma pluralidade de identidades. Por isso, a necessidade de pensar a EJA para além da escolarização, pois para Filho e Costa (2024) a educação desenvolvida no cerne da modalidade deve pautar-se no sentido de educação permanente, que perpassa os muros das escolas, e acontece nos variados momentos cotidianos de interação social.

Portanto, os autores reafirmam que a EJA acontece dentro e fora da escola, nos movimentos de experiências cotidianas dos sujeitos. Destacam ainda a necessidade de atentar-se ao direito constitucional à educação sob uma perspectiva crítica e consciente de que é por meio da educação que outros direitos são reivindicados e podem ser garantidos. Filho e Costa (2024) reforçam que é preciso investir em uma perspectiva de educação ao longo da vida, no sentido de ruptura de educação alienante, condizente aos padrões mercadológicos.

Este artigo reafirmou nosso entendimento sobre o caráter de padronização curricular imposto pela resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, tendo em vista sua função prescritiva, que denota em currículos engessados, invisibilizadores dos plurais e das reais necessidades dos sujeitos estudantes que frequentam a EJA.

O artigo *As determinações do capital nas diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos* (2023) dos autores Gilvan Nonato Rodrigues Soriano; Adriana Medeiros Farias; Maria Nilvane Fernandes, tem como objetivo discutir as últimas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, no que diz respeito à Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que segundo os autores, trata-se de uma resolução que encontra-se dentro do atual processo de contrarreforma e subsunção da educação brasileira quanto às determinações do capital, no âmbito do seu projeto orgânico burguês de deterioração e mercantilização da educação pública estatal.

A partir do resultado da pesquisa de abordagem qualitativa, e ao seguir os pressupostos do materialismo histórico-dialético, os autores inferem que o planejamento, financiamento, bem como a execução da educação pública pelo Estado enfrentam histórica resistência das classes dominantes, e com as reconfigurações impostas pelas crises do capitalismo, têm se tornado um importante campo de disputa mundial, possibilitando os estados operar reformas que beneficiam a direção e exploração da iniciativa privada como é no Brasil.

Para os autores, as novas Diretrizes favorecem o alinhamento da EJA às contrarreformas sistêmicas, desobrigando ainda mais os estados de suas responsabilidades, acarretando negação aos sujeitos da EJA de terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, legitimando uma educação aligeirada e fictícia voltada apenas à certificação. Os autores afirmam ainda que a transformação da educação em mercadoria é usada como instrumento de implícita conformação dos/as trabalhadores/as sob uma perspectiva de alcance aos seus objetivos econômicos.

Nesse contexto, os autores discorrem que as novas Diretrizes Operacionais para a EJA, especificamente a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, dispôs de flexibilização e esvaziamento incalculável para os sujeitos da modalidade, sendo necessário maior aprofundamento crítico sobre as Diretrizes Operacionais, com o intuito de envolver os movimentos coletivos em prol da reformulação ou revogação do documento citado.

O artigo *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: destituição de direitos e aprendizagem ao longo da vida*, dos autores Adriana de Almeida; Nádia Souza de Araújo; Pedro Moreira Fiuza, tem como foco investigar o processo histórico de conquista do direito à Educação dos Jovens e Adultos à Educação Básica por meio das lutas sociais no período de redemocratização do Brasil, enquanto problematiza a operacionalização da Base Nacional Comum Curricular à EJA, como parte de um processo de destituição de direitos da classe trabalhadora.

Os autores partiram do pressuposto de que o alinhamento da EJA à BNCC (Brasil, 2017), proposto nacionalmente pela Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, acentua a formação de um currículo ideológico, ao tempo que generaliza o perfil do/a jovem e adulto/a da EJA, além de ser condizente ao modo de produção capitalista, o qual parte de uma formação alienante e hegemônica de manutenção do *status quo*.

A pesquisa de natureza qualitativa baseou a análise no materialismo histórico-dialético, o que segundo os autores proporcionou refletir sobre questões específicas da Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021. No que diz respeito à oferta da EJA anos finais do ensino fundamental e ensino médio em EaD, não se leva em consideração os estudos que apontam que milhões de

estudantes da modalidade não têm acesso à Internet, não possuem aparelhos de qualidade, ou sequer há tempo e ambientes adequados e necessários às aulas EaD.

Os autores apontam criticamente para o vínculo entre o currículo da EJA à BNCC, que abrange ainda a formação profissional sob o discurso que será uma formação baseada nos objetivos dos/as trabalhadores/as-educandos/as. No entanto, os autores inferem, tratar-se de objetivos divergentes aos dos empregadores capitalistas, e por tratar-se de resoluções que favorecem os preceitos neoliberais, logicamente são opostas aos interesses dos/as trabalhadores/as.

Para os autores, a EJA, seu público, bem como a formação ofertada no cerne da modalidade são nitidamente desprezadas pela Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, sobretudo ao limitar a área de conhecimento a apenas Língua Portuguesa e Matemática. Desconsiderando a relevância das demais áreas no processo de formação integral dos educandos da modalidade.

Nesse sentido, a pesquisa destacou o desafio epistemológico de pensar a EJA, no âmbito das políticas nacionais para a Educação, logo que em cada época histórica e política nacional, a EJA foi produzida a partir de soluções efêmeras, em um campo de disputas hegemônicas, de acúmulo e flexibilidades das políticas neoliberais.

O resumo expandido dos autores Fabíola Maria Dantas; Emanuella de Azevedo Palhares; Francisco Canindé da Silva – de título - *A EJA em tempos de alinhamento à BNCC: reflexões no âmbito do Gepeja*, tem como: objetivo fomentar discussões sobre o que versa a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, como meio de produzir resistências e saídas criativas na Educação de Jovens e Adultos, subvertendo perversidades mercadológicas e neoliberais propagadas pela BNCC (Dantas, Palhares, Silva, 2022). Sob o entendimento que a EJA se constituiu de um histórico percurso de lutas e resistências, aspectos contrários à Resolução.

Os autores também apresentam consistentes críticas à Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, que impõe Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de alinhar a modalidade à Política Nacional de Alfabetização - PNA, e à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, bem como à EJA à Distância, sem o prévio diálogo com as instituições de ensino estaduais, municipais, fóruns da EJA, pesquisadores, educadores e militantes que defendem a garantia de direitos à educação nessa modalidade.

Para esses estudiosos, a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 apresenta um processo de escolarização ideológico, baseado em uma formação escolar aligeirada para fins mercadológicos, aspectos que a distancia do Parecer nº 11/2000, documento precedente à Resolução, que orienta a construção de currículos autônomos, com base em três princípios: *a*

reparação; a equalização e a qualificação, o qual, para os autores, se caracteriza como o que melhor atende às necessidades e diversidades evidenciadas na EJA.

Estes estudiosos chamam a atenção para a semelhança entre a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 e a BNCC e, para o fato desta última não ser currículo, mas sim um documento orientador de currículos, e como tal deve ser analisado criticamente, tendo em vista sua característica homogênea, que invisibiliza as lutas da EJA no sentido de respeito às diferenças socioculturais, além de pautar-se em uma abordagem educacional acrítica, que visa desenvolver nos sujeitos competências e habilidades.

A partir das leituras realizadas durante o processo de construção do Estado de Conhecimento, é possível afirmar que para os/as autores/as, falar de currículos, principalmente no âmbito da EJA, requer levar em consideração que estes perpassam um conjunto de disciplinas e conteúdos a serem transmitidos. Portanto, não se trata de um elemento educativo neutro. Nele, existem disputas epistemológicas, hierarquizadoras de conhecimentos, que por vezes são evidenciadas em sala de aula, mediante posturas pedagógicas tradicionais.

Sob essa perspectiva, é necessário destacar que nessa pesquisa não nos detemos a apresentar o conceito de currículo, tendo em vista que Silva (2016, p. 14), afirma que: “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”. Contudo, partimos do princípio de que o currículo não é neutro, ele implica em relações de poder, transmite interesses particulares e constrói identidades individuais/coletivas, atuando diretamente na organização da sociedade mediante a Educação.

Dito isto, em seguida socializamos o processo organizacional de escrita das Seções presentes nesta dissertação.

Na *Seção 1 – Iniciando o diálogo* - baseia-se num panorama geral de como emergiu a curiosidade epistemológica sobre a temática investigada, evidenciamos os motivos que nos levaram a desenvolver o estudo investigativo, os objetivos e problematização da pesquisa.

A *Seção 2 – As influências da resolução CNE/CEB nº1, de 28 de maio de 2021, nos currículos da/na EJA*: entre avanços e retrocessos.

A *Seção 3 – Apresenta como tema - Currículos para/na educação de jovens e adultos no Brasil e em Maceió-Alagoas: como ato de resistência* - socializamos a concepção de currículo no contexto nacional, regional e local, bem como suas influências no âmbito social.

A *Seção 4 – de título: Universo da pesquisa*, apresenta os caminhos metodológicos da investigação, partindo dos pressupostos da pesquisa qualitativa, da abordagem de estudo de caso, os instrumentos de coleta de dados, observações e entrevistas com professores/as e

coordenadoras das escolas investigadas, e as análises de documentos legais - relacionados aos currículos na EJA.

Na *Seção 5 – Currículos da/na Ejai em Maceió – o que nos dizem os dados*, apresentamos as categorias que emergiram mediante as entrevistas realizadas com o/as professor/as que atuavam no 1º Segmento da Ejai com as coordenadoras pedagógicas das duas escolas investigadas.

2 AS INFLUÊNCIAS DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 28 DE MAIO DE 2021 NOS CURRÍCULOS DA/NA EJA – ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente em espaços formais no Brasil, sempre esteve submetida às prescrições impostas, baseadas na prática de dominação e ausência do diálogo, diminuindo a importância e a existência dos/as educandos/as. “[...] E de forma impositiva seguiu a perspectiva curricular normativa tradicional, preocupada em organizar os processos educativos escolares tendo por base a racionalização” [...], e a sistematização e controle da escola e do currículo, como explicam Silva e Moreira (1995, p. 9).

Concordando com as reflexões dos autores, buscamos nesta pesquisa compreender quais currículos estão sendo construídos na EJA em Maceió, analisando ainda quais conhecimentos estão sendo disseminados/construídos nas salas de aula da modalidade, com o olhar voltado a reconhecer as influências ou não da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que impõe o alinhamento dos currículos da EJA à BNCC.

Ressaltamos que momentos de rompimento com as práticas curriculares tradicionais na/para a EJA, surgem sobretudo no Nordeste do Brasil (Cavalcante, 2017), no seio dos movimentos de Educação Popular, sob a influência de Paulo Freire, considerando a relevância de sua concepção teórico-metodológica para a construção de currículos contra-hegemônicos, emancipatórios e problematizadores.

Sob essa perspectiva é importante destacar, que Freire apesar de não ser curricularista, como aponta Silva (2005), ficou reconhecido como o principal teórico e o que melhor discorreu sobre o tema e apontou possibilidades para a área. Frente a essa questão Silva (2005) reflete sobre as contribuições de Freire e sua articulação com os currículos:

Parece evidente que Paulo Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo. Em sua obra, entretanto, como ocorre com outras teorias pedagógicas, ele discute questões que estão relacionadas com aquelas que

comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares (Silva, 2005, p. 55).

O autor reforça a inegável influência de Freire no processo de elaboração de currículos emancipatórios e problematizadores para/na EJA, tendo em vista suas permanentes críticas ao que ele denomina de “educação bancária - Educação tradicional, verbalista, autoritária” (Freire, 2005), na qual o/a professor/a é o/a detentor/a do conhecimento e os/as estudantes passivos/as receptores/as. Nessa direção, pode-se afirmar que os escritos de Paulo Freire fizeram interferências significativas nos currículos, sobretudo, quando o autor discorre sobre os conteúdos programáticos e a importância de estarem relacionados as vivências dos sujeitos.

Para além das contribuições de Freire (2005), tecemos reflexões sobre a construção curricular da/na EJA, para tanto buscamos autores/as como: Oliveira (2007); Macedo (2013, 2006); Silva (2005, 2015); Moreira (1997) e Moreira e Silva Júnior (2016), que criticamente defendem um currículo flexível, e que de fato atenda às necessidades dos/as educandos/as, principalmente dos/as trabalhadores/as-estudantes da EJA.

2.1 Currículos emancipatórios/problematizadores na eja – entre redes de saberes

Nesta subseção ressaltamos que os momentos de diálogos nas salas de aula da EJA são importantíssimos para o processo de *ensino-aprendizagem*, a relação dialética de socialização das experiências pode proporcionar um vínculo de horizontalidade entre educador/a e educando/a, possibilitando a construção de conhecimentos de forma coletiva. Por isso, a necessidade de um currículo que possa se ampliar a partir das falas dos/as estudantes.

Nesse sentido, é essencial que o currículo da EJA contemple os conhecimentos dos/as educandos/as a partir das redes de *saberesfazeres* Ferrazo e Alves (2015), Oliveira (2007)⁴ nas quais encontram-se inseridos/as, de modo que estes/as sintam-se parte central da ampliação e estruturação desses conhecimentos, ao tempo que geram formas alternativas de construção curricular, tecidas nos cotidianos das salas de aula.

Para Oliveira (2007), o ideal é que o currículo na EJA seja construído a partir da tessitura do conhecimento em rede, que ao contrário do paradigma dominante, dispõe da ideia de que o conhecimento é construído mediante o contato que o/a educando/a tem com a informação, ao passo que esta se relaciona a outros fios já presentes nas redes de saberes. Ou seja, nos

⁴ Para Oliveira (2007), Ferrazo e Alves (2015), as redes de *Saberesfazeres* são os cotidianos, ou seja, envolve outros espaços, interações e conhecimentos além daqueles adquiridos no ambiente escolar.

conhecimentos prévios que cada um tem. Assim sendo, os conhecimentos se transformam e se ampliam ganhando um sentido particular conforme cada experiência de vida.

Acreditamos na noção de que o conhecimento é tecido em redes, e por isso constrói-se a partir de todas as experiências vivenciadas, e dos modos como se está inserido no mundo, notadamente sem qualquer obviedade ou domínio sobre o que ocorrerá. Portanto, sem linearidade, nem obrigatoriedade sobre como acontecem as formas de *ensinoaprendizagem* quanto ao que se entende como processos formais, por isso não existe espaço na educação emancipadora para um currículo engessado, essencialmente na EJA.

Na atualidade, em 2023-2024, anos de construção da nossa pesquisa, ainda acreditamos assim como Freire (1992), que a educação emancipatória se consolida nos currículos através de práticas educativas, que são articuladas às experiências dos/as educadores/as e educandos/as, em nosso caso professor/as e estudantes da EJAI do município de Maceió/Al, trata-se de ações que propiciam aos sujeitos refletirem sobre suas realidades, para que possam atuar criticamente no/com o mundo.

Entendemos que a perspectiva freiriana de educação, nos possibilitou “caminhar” na “contramão” de uma lógica curricular hegemônica, uma vez que a prática educativa libertadora deve ser pautada no diálogo constante, que desvela intenções e compromissos políticos do/a educador/a para com o/a educando/a como sujeito de direitos, e explicita o sentido e a coerência ética das ações, uma vez que para Freire (1992):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (Freire, 1992, p. 43).

Compreendemos com base nas falas do autor, que os/as educadores/as especialmente da EJA não devem conformar-se com a hegemonia constituída por meio de imposições prescritivas, ao contrário, cabe às escolas e profissionais atuantes na modalidade basear suas práticas no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos dos/as educandos/as por meio de dinâmicas libertadoras críticas, e ampliar as possibilidades que favoreçam a autonomia a fim de modificar realidades.

Nessa mesma direção, compreende-se a necessidade de relacionar os conteúdos programáticos - currículo - às realidades dos/as estudantes. De modo, que as temáticas trabalhadas em sala de aula coincidam com os interesses socioeconômico-cultural dos/as

educandos/as, atribuindo significados ao processo de *ensino-aprendizagem*, bem como ao uso social dos novos conhecimentos em prol de emancipação dos sujeitos estudantes.

É preciso considerar, portanto, que a EJA enquanto modalidade de ensino é composta por sujeitos de múltiplas identidades e necessidades, e por isso o currículo para contemplar tal público deve dispor de flexibilidade pedagógica, antagônica às propostas oficiais que historicamente são padronizadas, e tratam os/as estudantes dessa modalidade de forma homogênea, ignorando suas crenças, valores, saberes e especificidades. Vejamos o que Oliveira (2007, p. 87) enfatiza:

[...] Esse entendimento coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possa dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica.

As propostas curriculares elaboradas sob esse ponto de vista, podem colaborar para a superação do formalismo e fragmentação dos conhecimentos contidos no interior dos currículos oficiais, logo, que a organização curricular formal age como uma ação mutiladora dos saberes dos/as trabalhadores/as-estudantes presentes nos espaços escolares. O esvaziamento de conteúdos relevantes aos/às educandos/as torna a escolarização trivial, em particular a complexidade condizente ao público da EJA.

A EJA historicamente foi atravessada por ações de resistências frente às políticas educacionais, notadamente às políticas curriculares que tentam engessar as práticas pedagógicas e conteúdos dirigidos aos/às educandos/as da modalidade. Trata-se de uma organização curricular dicotomizada que, conseqüentemente, “[...] separa a pessoa que vive e aprende no mundo, daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares” Oliveira (2007, p. 88).

É urgente que a construção dos currículos problematizadores na EJA ultrapassem as prescrições oficiais, e busquem atender a complexidade desse público em sua concretude, respeitando o/a educando/a e suas aprendizagens cotidianas, incorporando ao currículo as experiências dos sujeitos que constituem a escola. Precisa-se superar o currículo elaborado a partir do pensamento dominante que visa legitimar os mecanismos de dominação social a partir da escolarização.

Nesse sentido, mais que desprezar a educação hegemônica para/na EJA, há que se construir a educação emancipadora, crítica, que se inicia na tomada de consciência de classe, e que se consolida numa pedagogia dialógica em busca da superação de contextos de opressão e

subalternidade. Assim, o ato de educar significa também desvelar o mundo e seus enfrentamentos hierárquicos sociais, culturais e políticos Freire (1979).

Compreendemos que as críticas freirianas frente aos currículos, sobretudo, da/para EJA, são direcionadas, especialmente, às práticas pedagógicas tradicionais, pois orienta as/aos educadores/as, a reafirmar uma prática ética, contra-hegemônica, partindo da conscientização dos sujeitos, para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Aprendemos, pois que os currículos reais na EJA devem seguir a perspectiva de educação emancipatória humanizadora, desenvolvida mediante práticas pedagógicas condizentes com as reais necessidades apresentadas pelo sujeito em sua concretude, o que nos permite entender a educação como:

[...] a discussão corajosa da problemática [do sujeito] e sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus 'achados'. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (Freire, 1979, p. 97-98).

Freire (1979) sugere uma educação problematizadora na qual, ao contrário da tradicional, todos/as – educador/a e educando/a estão ativamente envolvidos/as na construção do conhecimento, isso significa dizer também que, o que se conhece e o ato de conhecer estão diretamente relacionados, no entendimento de que há sempre uma intenção por trás de todo e qualquer conhecimento, não havendo assim neutralidade naquilo que por vias educativas é socializado.

Nesse contexto, aponta-se a necessidade de que as práticas pedagógicas estejam vinculadas aos contextos de vidas dos sujeitos estudantes da EJA. O ideal seria que os/as educadores/as da modalidade reconheçam em sala de aula os saberes e realidades dos/as educandos/as, de modo que os conteúdos curriculares valorizem as experiências sociais desses sujeitos.

Seguindo essa perspectiva, compreende-se que os currículos da/na EJA devem considerar os contextos daqueles que de fato fazem a modalidade - educador/educando -, dialogicamente, conciliando as vivências e saberes. Para que isso ocorra o conteúdo desenvolvido em sala de aula deve partir das falas dos/as educandos/as, considerando os temas geradores, que possam auxiliá-los/as na emancipação.

Entendemos, portanto, a relevância de se estabelecer relações entre as temáticas abordadas em salas de aula às realidades dos/as estudantes, de modo que possam utilizar os

conhecimentos adquiridos em outros espaços e em experiências sociais significativas. Para Freire (2005), é por meio de uma educação conscientizadora, crítica, reflexiva que o homem pode escolher e decidir.

Uma forma de se estabelecer essa educação dialógica nos conduz à construção de práticas educativas mais justas e democráticas, comprometidas com os sujeitos da EJA. Nesse contexto, ressaltamos a importância de currículos construídos de forma horizontal, onde há a valorização dos conhecimentos escolares e populares, sem espaço às hierarquizações.

Assim, construir currículos emancipatórios para/na EJA requer que reconsideremos todo o processo que implica a construção curricular, envolvendo a comunidade escolar nas discussões sobre essa temática, pois deve-se considerar principalmente o público para quem esse currículo se destina, pautando sobretudo a organização dos conteúdos, metodologia de ensino, bem como as estratégias avaliativas condizentes ao contexto educacional.

Diante disso, dispor de alternativas curriculares é fundamental para que os conhecimentos escolares sejam articulados à rede de saberes dos/as educandos/as, de modo que novos conhecimentos sejam construídos, a fim de modificar as formas de interpretação e compreensão das realidades individuais e coletivas. Desse modo, os enredamentos entre os diversos saberes se atravessam mutuamente sem que haja a prévia organização externa ou científica.

Nesse sentido, Freire (2023) discorre sobre a importância de desenvolver uma educação que leve o/a educando/a a refletir sobre sua situação social, a partir da criticidade, de modo a despertar nesses/as aprendentes o compromisso com a transformação da sua realidade, e assim os currículos devem ser criados com base nas vivências concretas dos/as estudantes, por meios dialógicos estabelecidos em sala de aula.

Dessa forma, o currículo, particularmente da EJA, deve partir dos diferentes campos de tessitura de conhecimentos significativos aos/às educandos/as, tendo em vista os diversos sentidos e sua relevância no processo de conhecimento de mundo que legitimam a rede de saberes, poderes e fazeres vivenciados diariamente por esse público, mas que são excluídos dos currículos formais.

É preciso considerar a importância de se trabalhar na EJA com práticas curriculares construídas a partir das histórias de vida, dos interesses e saberes trazidos para a sala de aula pelos/as estudantes, é importante refletir acerca dos conteúdos a serem trabalhados com esse público, que se trata de conteúdos que moldam identidades e formam sujeitos, segundo Silva (2005), a partir de determinados objetivos.

Contudo, é indispensável refletir sobre os conteúdos selecionados e apresentados à EJA, que devem partir de temas geradores, pois assumem uma dimensão diferente, tão logo destinam-se às pessoas trabalhadoras pouco ou nada escolarizadas, que por diversos motivos e historicamente tiveram o direito à escolarização negado.

Sobre esse tema Oliveira (2007, p. 97) destaca que:

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

A fala da autora enfatiza a importância do processo que envolve a seleção dos conteúdos curriculares, sob a incumbência de abordar conhecimentos relacionados às práticas sociais experienciadas pelos/as estudantes. As propostas curriculares devem possibilitar a compreensão concreta dos elementos que intervêm nas relações sociais dos/as educandos/as, ao tempo que as abordagens tradicionais vão se dissipando, dando espaço a novos e alternativos currículos, que de fato trazem sentido à escolarização dos sujeitos.

Nessa perspectiva, entendemos que aproximar os conhecimentos escolarizados às vivências dos/as estudantes favorece a permanência no espaço escolar, logo, é de suma importância definir coletivamente quais critérios serão utilizados para a seleção e a organização dos conteúdos que serão trabalhados nas salas de aula da EJA, buscando sempre incorporar nos currículos temas que atendam às necessidades apresentadas pelos/as estudantes.

O currículo destinado à EJA precisa priorizar uma abordagem pedagógica (re)construída com os/as estudantes, visando à ampliação dos conhecimentos prévios. Significa o abandono das competências e habilidades da BNCC, substituindo por um processo dialógico de extensão de saberes, que permitirão aos/às educandos/as o uso efetivo em suas vidas concretas, em favor de melhorias na sua própria qualidade de vida.

Especificamente para a EJA, os conteúdos curriculares precisam contribuir para uma formação que perpassa a formação escolar, alcançando o âmbito social dos/as educandos/as, sob a perspectiva que a escolarização deve privilegiar saberes que visem o desenvolvimento da consciência crítica, bem como a atuação ativa do sujeito em busca de garantia de direitos, que assim como a educação, historicamente, foram negados.

Nesse contexto, o conhecimento construído e/ou expandido no decorrer do processo de *ensinoaprendizagem* na/da EJA deve estar conciliado aos objetivos consistentes de

emancipação dos/as estudantes, vinculados aos seus contextos de vida, portanto, antagônico à ideia de verdades absolutas, dissociadas das realidades existentes no mundo da vida, que em decorrência da visão hegemônica prejudicam as possibilidades de mudanças na modalidade.

Indicamos, portanto, que sejam construídos currículos democráticos e emergentes da *rededesaberesfazeres*, que permitem a superação das propostas curriculares dominantes, e trate-se de conhecimentos apropriados à escolarização do público da EJA. Nessa perspectiva, a educação é conscientizadora e perseverante no sentido de acreditar que há possibilidade de transformar criticamente o fazer pedagógico, em prol da transformação social.

É imprescindível nessa complexidade que são os currículos escolares, refletir sobre a organização e seleção dos conteúdos, através de temas geradores, a fim de superar os sentidos dicotômicos, nos quais a percepção hegemônica se sobressaia. “[...] Propõe-se, dessa forma, a superação da ideia de um documento preestabelecido por uma concepção que englobasse atividades que permitissem ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida” (Macedo, 2006, p. 100).

Desenvolver diálogos coletivos sobre a construção curricular é um caminho possível para repensar o que segundo a visão dominante, deveria fazer parte do currículo e, conseqüentemente, socializado com os/as estudantes por meio de matérias e disciplinas. Sobre o que as propostas curriculares tradicionais camuflam há o caráter dinâmico do currículo que criam fendas abissais entre os saberes dos/as estudantes e o processo de escolarização.

Macedo (2006) infere que o currículo precisa ser pensado como algo em construção, e não como elemento estático, pronto para o uso. Para a autora, é necessário desenvolver um movimento de conceptualização curricular no sentido de superação da dicotomia no qual está inserido. Logo, para que haja a superação da hierarquização dos conteúdos existentes nos currículos é fundamental entender as experiências dos/as estudantes como ponto primordial na formação escolar.

Seguindo essa lógica, os diálogos coletivos desenvolvidos no cerne dos movimentos que reivindicam melhorias sociais e escolares para/na EJA e, academicamente, a respeito de uma nova estruturação curricular, não chegam ao chão da escola, onde de fato o currículo acontece. Portanto, Moreira (1997) discorre:

Sugiro, então, em um primeiro momento, que os curriculistas atuem nas diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas e realizando estudos nas escolas que avaliem essa implementação. Proponho também que desenvolvam investigações da prática curricular, com os que nela

atuam, de modo a subsidiar a formulação de políticas de currículo, favorecer a renovação da prática e promover o avanço da teoria (Moreira, 1997, p. 65).

Apesar de serem nítidas as incongruências entre as propostas curriculares oficiais e as necessidades dos/as estudantes, principalmente da EJA, é a partir de uma perspectiva crítica que se pode visualizar e discernir o engessamento e a flexibilidade do currículo. Portanto, o impasse dicotômico no campo curricular precisa ser superador, pois claramente é um empecilho no processo de emancipação dos/as educandos/as.

Para a EJA, o conhecimento científico em nada contribui na formação escolar se não houver uma relação direta com os saberes prévios dos/as educandos/as (Freire, 1979). Trata-se de uma conexão que abre espaço para a construção de novos conhecimentos, fundamentais na busca por alternativas que favoreçam a superação/transformação das realidades sociais desse grupo.

Para Moreira (1997) debates no campo dos currículos são frequentes e discorrem sobre uma construção curricular, que atenda objetivos universais, e uma outra organização de princípios voltados à conexão entre conhecimento e conscientização. Esta última busca atravessar o fator dominante contido nas prescrições curriculares, que desvalorizam os saberes do alunado sobre um viés de subordinação dos conhecimentos.

A seleção dos conteúdos curriculares ao modo tradicional favorece o fundamento dominante que molda identidades conformistas, isso acontece por meio de uma educação domesticadora Freire (1979) que tem como principal objetivo o controle sobre a ascensão social. Trata-se de uma educação que se constitui a partir de um currículo fragmentado, desenvolvido com convicções neoliberais que visa formar para subempregos.

Em contraponto, as escolas precisam dispor de uma educação de potencial libertador, onde os/as praticantes possam encontrar significados para seus atos de resistências cotidianos. A escolarização deve ser vista essencialmente como ato político (Freire, 1979) e articulando conhecimentos escolares aos saberes construídos fora dela, para tanto, as práticas docentes precisam ser necessariamente reinventadas.

Seguindo essa lógica, o caráter político do currículo faz emergir novas críticas, novas influências, problemáticas e discussões (Moreira, 1997) sob o entendimento que os/as educandos/as, especialmente o público da EJA, vivenciam múltiplas e simultâneas relações de poder no âmbito educacional e/ou social. Fator que dificulta a consolidação de políticas públicas que buscam justiça social, democracia, libertação e direitos humanos.

Destarte, pensar novas possibilidades de organização do currículo é utilizar estratégias para superação de propostas curriculares oficiais que são distantes das necessidades e realidades dos/as estudantes. Esse movimento de desconstrução do currículo recusa a visão de cientificização dos conteúdos escolares, que secundariza os conhecimentos construídos fora da instituição escolar.

Considerando esses pressupostos, defendemos os currículos emancipatórios, criados diariamente a partir das vozes dos sujeitos, contribuindo para despertar/ampliar nos educadores/as e educandos/as a visão crítica sobre os interesses ideológicos (Freire, 1979). Implica ainda dispor de um espaço que possibilita que homens e mulheres trabalhadores/as possam, mediante a escolarização, superar suas duras realidades.

Por conseguinte, os currículos alternativos devem emergir dos encontros diários entre docentes e discentes no contexto da sala de aula, que demandam novas abordagens a partir das necessidades expostas pelos/as estudantes. Tais currículos surgem com o propósito de reforçar a importância das interações culturais no processo de construção de conhecimento. Portanto, os elementos críticos do currículo são primordiais a uma prática educativa emancipadora.

Entendemos então, que a educação precisa estar contextualizada à realidade dos/as estudantes, de modo que os conteúdos dos currículos estejam alinhados às suas experiências sociais. Essa articulação entre conhecimentos estudantis e escolarizados atribui relevância ao processo de escolarização, logo, que dá a devida importância aos saberes construídos fora do espaço escolar.

Moreira (1997) aponta para a necessidade de interlocução entre os teóricos curriculistas e as instituições de ensino, no sentido de compreenderem as situações econômicas, políticas e culturais, onde as escolas estão inseridas, para que munidos/as dessas informações possam refletir acerca de novas possibilidades teóricas, novas práticas, novos avanços e impasses no campo curricular.

Estabelecer debates a respeito de novas teorizações curriculares é importante para que, coletivamente, possam ser pensados meios de atender as perspectivas e reais necessidades dos/as estudantes das escolas brasileiras, principalmente da EJA. Nesse sentido as práticas curriculares devem ser indispensáveis nas discussões, pois são os elementos principais na construção de uma educação emancipadora.

Autores como Moreira e Júnior (2016) argumentam que no século XXI, se vivencia um movimento de não aceitação do que é posto como verdades absolutas, e o surgimento de novos valores e paradigmas que põem em questionamento conhecimentos eletivos hegemonicamente,

que antes eram incontestáveis, evidenciando a necessidade de se repensar a construção do currículo das/nas escolas.

Para estes autores os conhecimentos científicos já não são inquestionáveis tendo em vista que a sociedade se constitui de históricas transformações, por isso não se defende mais a formação de sujeitos homogêneos e passivos. Na hodiernidade esses sujeitos não aceitam coerentemente o que lhes é imposto, eles/as reivindicam garantia de direitos, reconhecimento e respeito de suas identidades socioculturais.

Nesse contexto, as múltiplas identidades dos sujeitos devem ser contempladas no currículo da EJA em sua amplitude, logo que se trata do público que a constitui. Os padrões pré-estabelecidos são desafiados a mudanças nos aspectos sociopolítico-cultural-epistemológico, tendo em vista que, na contemporaneidade, novos sentidos são atribuídos a construção das propostas curriculares, e novos desafios são lançados ao processo de escolarização.

A EJA demanda um olhar cauteloso, ao pensar a escolarização para o público dessa modalidade, exige compreender amplamente suas realidades, os conteúdos dos currículos devem coincidir com as experiências de vida desses/as estudantes sendo relevantes para o uso social, enquanto sujeitos de direitos, de modo que possa contribuir para que desenvolvam ativamente ações de valorização e legitimação identitária.

O desafio enfrentado no campo do currículo está notadamente em refletir criticamente sobre a seleção e organização dos conteúdos escolares, bem como nas reais intenções desses conhecimentos que formam sujeitos para atuarem em determinados contextos sociais, em prol do progresso neoliberal. A visão dominante invisibiliza outras possibilidades curriculares e silencia as vozes dos/as discentes historicamente marginalizados/as.

Moreira e Júnior (2016, p. 47) defendem que a globalização propiciou inúmeras emergências sociais, provocando transformações na vida pessoal e coletiva, e impactando principalmente o público da EJA. “Podemos citar as questões referentes a gênero, sexualidade, masculinidade, raça, classe social.” Cabe-nos então refletir sobre a importância de incorporar essas novas questões ao currículo.

Considerando a educação emancipatória na EJA como a principal forma de politizar esse público socialmente menos favorecido, afirmamos que as práticas curriculares são o recurso primordial no processo de disseminação desses conhecimentos políticos, necessários à libertação da classe trabalhadora, abrindo espaço para que outras histórias sejam democraticamente vividas e contadas.

As problemáticas sociais experienciadas pelo público da EJA e trazidas para as salas de aula são componentes fundamentais para/na organização curricular. Os diálogos estabelecidos entre educadores/as e educandos/as são meios de extrapolar conteúdos hierarquicamente propostos, principalmente quando nos referirmos a esse público, por isso a necessidade de aproximar a escolarização dos anseios, expectativas e necessidades dos sujeitos.

Nessa perspectiva, consideramos importante refletir sobre o que dizem Moreira e Júnior (2016, p. 48): “Se entendermos o currículo como o coração da escola, podemos afirmar que por seu intermédio se apresentam aos alunos a visão de mundo que se quer difundir e a ideologia que se pretende inculcar”. Logo, o currículo é uma forma conotativa de lembrar o passado, afirmar o que se acredita no presente, e idealizar o futuro.

Notamos que a construção curricular de forma ampla envolve os *espaçostempos* em que as interações acontecem, e é no currículo que as lutas sociais se concentram e se desenvolvem mediante um contexto de regulação de formas e possibilidades de viver em sociedade (Moreira e Júnior, 2016). E é nesse espaço que culturas e práticas escolares devem ser veementemente articuladas.

O currículo crítico desdobra-se em torno de diferentes significados atribuídos à conjuntura política e social, sendo palco de inúmeros conflitos oriundos também dos contextos culturais e econômicos. Parafraseando Silva (1999); Moreira e Júnior (2016) narram que quando a escola privilegia a construção de determinados conhecimentos, conseqüentemente, está optando por determinada formação identitária.

Entendendo que o currículo é hierarquizador de conhecimentos e estabelece diferenças sociais, por conseguinte problematizar propostas curriculares padronizadas pode facilitar a formação de novas subjetividades inconformistas, que não aceitem normas opressoras. Nesse sentido, o currículo deve ser organizado levando em consideração sua multiplicidade identitária.

Questionar sobre a não neutralidade dos conteúdos que “nutrem” o currículo é um meio de pensar também sobre quais cidadãos/ãs pretende-se formar para atuar em sociedade, e ainda buscar extrapolar o tradicional conformismo a respeito do que oficialmente é posto. E construir uma educação crítica, que visa atender as reais necessidades advindas daqueles/as sujeitos socioeconomicamente menos favorecidos.

Cabe ainda refletir sobre a educação e seus processos constitutivos, sobretudo, se o currículo – coração da escola - Moreira e Júnior (2016), engloba efetivamente a diversidade que contorna os novos grupos sociais, que cotidianamente buscam por reconhecimento e

legitimação. Precisa-se então transgredir ao que é prescrito, para que novas possibilidades de currículos emancipatórios e democráticos possam emergir.

Entendemos que um currículo emancipatório é formado por novos paradigmas, que se legitimam em processos que “abraçam” novas histórias de sujeitos reais no contexto das salas de aula. Essa reformulação na prática pedagógica aumenta a probabilidade de construção de novas realidades, tendo em vista a busca constante por uma sociedade politicamente mais justa, democrática e igualitária.

Colocar a reflexão como princípio orientador da organização curricular é uma forma de reconhecer e desafiar as limitações do que é tradicionalmente posto, é dialogar sobre novos currículos alternativos no sentido de vislumbrar e analisar as novas questões que despontam em seu interior. Por isso, a escola em seu processo formativo deve estar preparada para dialogar com sujeitos e subjetividades diferentes.

O currículo como um elemento privilegiado tem o poder de moldar identidades (Silva, 2015) e formar cidadãos/ãs para atuar política e socialmente. Nesse sentido, a escolarização precisa dispor uma formação que vise à autonomia do/a educando/a. As ações da escola devem propiciar uma compreensão mais ampla da sociedade e da própria escola enquanto espaços capitalistas.

Apresentar aos/as estudantes a necessidade de pensar criticamente a partir de conteúdos curriculares que abrangem macros e micros problemáticas sociais é um meio de, pedagogicamente, conscientizá-los/as, a respeito de que estão inconscientemente, ou não, imersos nesses conflitos. Com uma visão crítica sobre o mundo (Freire, 1978), os/as educandos/as entenderão a importância de, enquanto sujeitos sociais, buscarem superar dificuldades enfrentadas em suas próprias comunidades.

Desenvolver um currículo cúmplice às necessidades dos/as estudantes da EJA é essencial para que se sintam parte integrante do processo de escolarização, envolvê-los/as na construção do conhecimento a partir das experiências levadas para sala de aula, é uma possibilidade de formar sujeitos ativos/as, que podem intervir no processo de *ensinoaprendizagem*, bem como na modificação de suas realidades.

Logo, para a EJA, essa visão de sujeito ativo é ainda mais relevante, torná-lo/a consciente de sua importância na/para a sociedade, além de elevar sua autoestima demonstra que as histórias de vida desse público são partes significativas na escolarização. E que, suas narrativas são consideradas na organização do currículo, no sentido de superação das grandes narrativas que privilegiam o status quo, segundo Moreira e Júnior (2016).

Para que novas configurações curriculares sejam desenvolvidas, precisa-se estabelecer diálogos cotidianos entre conhecimentos científicos e de mundo. Ou seja, aqueles conhecimentos oriundos das vivências dos/as estudantes (Freire, 1977), que se ampliam ou ressignificam ao serem sistematizados. Nessa perspectiva, a aplicação dessa articulação contribui para que novas práticas curriculares sejam constituídas

É preciso então, que o currículo seja estruturado criticamente, e buscar sempre questionar quanto às tradicionais pressuposições das prescrições curriculares, levando em consideração o importante papel da escola enquanto espaço de diferenças e de múltiplas subjetividades. Portanto, o ambiente escolar deve estar aberto a desenvolver diálogos com grupos sociais historicamente silenciados e reprimidos, sem hierarquização.

É relevante destacar, que para a consolidação do currículo numa perspectiva emancipatória, as práticas docentes precisam ser problematizadoras, além disso, as abordagens pedagógicas devem apresentar aproximações com o que se vivencia socialmente, como é o caso das desigualdades socioeconômicas, problematizadas em inúmeros debates e presentes em várias regiões brasileiras.

Para que o currículo seja reformulado, os diálogos entre as diferenças culturais precisam ser constantes tendo em vista que as identidades são construídas a partir dessa compreensão conforme Moreira e Júnior (2016). Notamos então, que no cerne das diferenças estão os enunciados que norteiam a visão de que, todas as culturas têm concepções de dignidade humana, mesmo que distintas.

Essa compreensão é necessária, pois nos permite entender que a identidade se cria com base no que separa um sujeito ou um grupo dos demais, e nesse sentido, o ideal seria que as práticas curriculares na/para EJA fossem desenvolvidas articulando os conhecimentos e saberes que aproximam os/as estudantes, visando solucionar problemáticas experienciadas coletivamente, favorecendo a reciprocidade entre os/as envolvidos/as sem destituição identitária.

Depreendendo que a estrutura curricular deve ser coerente com a busca coletiva dos/as estudantes, que por meio do diálogo podem apontar quais questões precisam ser superadas nos contextos sociais onde estão inseridos/as. É com base nos desafios apresentados que o currículo precisa ser construído e reconstruído, nesse sentido os/as docentes devem analisar suas práticas com a finalidade de compreender melhor as vidas, os saberes, os valores e as culturas desses/as alunos/as.

Essa perspectiva crítica envolve a elaboração de um currículo que dá ao/a estudante a oportunidade de interagir e se aprofundar em outros conhecimentos, que podem ser usados em

suas vivências cotidianas. Trata-se de conhecimentos potentes, necessários às inúmeras interações socioculturais, nas quais encontram-se imersos/as. Sobre a temática Moreira e Júnior (2016, p.52) defendem a seguinte prerrogativa:

[...] Precisa considerar o aluno em suas diferentes dimensões sem, contudo, secundarizar o intelecto e a aprendizagem. O que estamos defendendo, em síntese, é que o conhecimento escolar seja visto como um útil instrumento para o desenvolvimento da autonomia de nosso estudante.

Com a real percepção sobre o/a aluno/a concreto/a, constitui-se um outro redirecionamento das práticas pedagógicas, que devem ser mais problematizadoras. Os/as educadores/as podem verificar quais os motivos que contribuem para exclusão dos/as discentes da escola. Essa compreensão mais apurada sobre as demandas e necessidades dos/as estudantes favorece a construção de currículos mais significativos e atrativos.

Nos currículos construídos sob uma perspectiva problematizadora evita-se que a seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula seja pautada em legitimação de conhecimentos hegemônicos, acarretando o descarte de padrões minoritários. Esse posicionamento frente à organização do currículo alarga horizontes e oferece novas perspectivas aos/às educandos/as, essencialmente ao público da EJA.

Após apresentar as perspectivas curriculares e seus impactos na construção das identidades e realidades dos/as estudantes da EJA, na próxima subseção iremos refletir sobre a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, e suas consequências nos currículos construídos no tempo presente (2023-2024), de modo a perceber possíveis avanços ou retrocessos nas salas de aula da modalidade.

2.2 Reafirmações hegemônicas nas prescrições impostas pela resolução cne/ceb nº 1, de 28 de maio de 2021 nos currículos da/na eja

Iniciamos esta subseção, ressaltando que na EJA, no Brasil e em Alagoas, sempre houve a predominância de práticas educacionais tradicionais/bancárias (Freire, 1996), questionadas por se configurarem prescritivas e antidemocráticas, que na atualidade (2023-2024) está muito presente, sob as prescrições da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que impõe o alinhamento dos currículos da modalidade à BNCC.

Portanto, entendemos que essa proposta curricular de base hegemônica e prescritiva oficialmente imposta em matérias e disciplinas, é desassociada da dinâmica existente na sala de aula da EJA, e contrária ao currículo construído cotidianamente, no qual as experiências dos/as

educandos/as são parte integrante do processo de *ensinoaprendizagem* e, conseqüentemente, da construção de conhecimentos.

O caráter dominante das propostas curriculares tradicionais favorece a incongruência dos conteúdos curriculares, pois despreza os perfis socioeconômico-culturais dos/as estudantes, ao tempo que fragmenta os conhecimentos escolarizados, organizando o currículo sob uma perspectiva neoliberal cientificista “[...] que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares” Oliveira (2007, p. 86).

Considerando esses pressupostos, trazemos aqui reflexões que envolvem a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, no sentido de compreender quais conhecimentos foram disseminados nas escolas da EJA, nos anos de 2023-2024, sob o entendimento, que no interior do currículo escolar, deve-se tratar de questões que visem à construção de uma política educacional transformadora, intervencionista, ética e que promova justiça social e cognitiva.

Para além da resolução mencionada, neste texto buscamos mostrar as possibilidades de uma educação como forma de libertação, entendendo-a como um processo implementado diariamente nos espaços das escolas que ofertam a EJA. E, uma educação, que pautada em currículos dialógicos, desenvolve a formação escolar emancipadora, distante de práticas hegemônicas de hierarquização.

Compreendemos que a seleção de conteúdos curriculares com foco na cientificação promove a subordinação dos conhecimentos escolares. Estes, são legitimados e interpretados como eternos, o que para a visão dominante, a ciência comprova os variados processos sociais vividos historicamente nos diversos *espaçostempos* da humanidade. Sob esse ponto de vista, os saberes oriundos dos/as educandos/as da EJA são negados na construção do currículo, pois não passam pelo crivo científico.

Consideremos o que nos diz Oliveira (2007, p. 93):

Superar esse entendimento formalista e cientificista do currículo, buscando entendê-lo como oriundo de múltiplos e singulares processos locais de tessitura curricular, requer o estudo e o interesse no fazer aparecer as alternativas curriculares efetivas construídas cotidianamente pelos sujeitos das práticas pedagógicas, e já em curso em muitas escolas/classes do Brasil inteiro. Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e escolas/classes.

A argumentação da autora reforça que é necessário compreender o currículo para além de modelos pré-estabelecidos, e é preciso uma nova compreensão e organização de currículo,

no qual as experiências dos/as educandos/as sejam ressignificadas a partir de sua multiplicidade. Por isso, o currículo deve ser gerado levando em consideração as diversas possibilidades de superação das problemáticas vivenciadas por seus praticantes.

Acreditamos que a educação e os currículos são campos de lutas e de produtividade, intrínsecos às culturas e às relações sociais, conforme (Moreira e Júnior, 2016) e assim sendo, em seus centros pairam questões e problemáticas próprias que contribuem para a permanência de determinadas visões de mundo e de sociedade. E põem-se em pauta se as teorizações curriculares recorrentes suprem as novas necessidades apresentadas socialmente.

Entretanto, no contexto de alinhamento à BNCC, que segue o modelo de Educação bancária, cerne das críticas de Freire (2005), os/as professores/as são colocados/as como detentores/as do conhecimento e, justamente por isso, os/as educandos/as são permanentemente inferiorizados na posição de receptores do que lhe é concedido a aprender. De modo que a criticidade e a transformação inexistem, conforme expõe o autor:

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1987, p. 38).

Afirmamos ainda, que ao contrário do tradicional contido na educação “bancária”, a educação libertadora, e contra-hegemônica tem como propósito a partir da criticidade, “despertar” nos/as educandos/as a conscientização sobre suas atuações no/com o mundo, essa compreensão é primordial para que veementemente busquem superar as problemáticas e dificuldades presentes em suas realidades.

Nessa direção, constatamos que os contributos de autores/as, que problematizam a necessidade de implementação de currículos reais na EJA, nos quais se contemplam as realidades sociais dos/as trabalhadores/as-estudantes, a partir de uma educação reflexiva, excedendo o sentido de transferência de conhecimento do/a professor/a para aluno/a atribuído ao processo de *ensinoaprendizagem* tradicional.

A tomamos Silva (2005) como referência, concordamos quando ele afirma que “[...] O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Defendemos nesta dissertação os currículos desenvolvidos a partir das realidades socioculturais e experiências de vida dos/as educandos/as, que se estruturam e ampliam ao serem relacionados /as aos conteúdos escolarizados.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 15) questiona “[...] Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Ao tempo que autores como Silva (2005) problematizam a influência que as teorias do currículo têm e sobre quais conhecimentos são suficientemente importantes para o espaço escolar, com a intenção de suprir um ideário social. Logo, para este autor:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (Silva, 2005, p. 15).

Partindo dos pressupostos de Silva (2005), entendemos que as escolas da EJA têm a responsabilidade de refletir criticamente sobre quais conhecimentos estão no interior dos seus currículos, principalmente, se há a concentração de conhecimentos que visam à domesticação e ao conformismo com os processos de submissão e problemas socioeconômicos, vivenciados pelos/as estudantes, considerando o público para quem se destina a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, é necessário problematizar o lugar da crítica e das realidades dos/as trabalhadores/as-estudantes nas práticas pedagógicas, para além das prescrições da resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, uma vez que: “Ensinar exige criticidade” (Freire, 1996), e para tanto, é preciso abordar questões que tragam significados às vivências dos/as aprendentes, portanto, que temáticas problematizadoras façam parte da construção curricular cotidianamente.

O debate sobre a construção curricular crítica parte ainda do sentido dicotômico atribuído Macedo (2006) ao currículo escolar, por este ser um campo de disputa, consolidação e disseminação de conhecimentos hegemônicos mesclados entre outros em ciência, mercado de trabalho, política, religião, ou seja, parte da construção de conhecimentos construídos histórico e culturalmente.

Sobre essa temática, Macedo (2006, p. 288) ao conceitualizar: “o currículo como um espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas” defende, que este é atravessado por heterogeneidade estudantil, que se sentem pertencentes conforme cada processo cultural de interação, e por isso os currículos formal e vivido devem ser articulados a partir das experiências cotidianas.

Nessa direção, afirmamos a importância de desenvolver uma educação libertadora, uma educação que conscientiza à proporção que problematiza questões sociais, antes normalizadas pelos/as educandos/as. É por meio da consciência politizada, que os/as estudantes compreendem seu papel político como cidadãos/ãs de direitos, e que ativamente busquem extrapolar suas realidades.

Reforçado nas prescrições da Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 e do alinhamento à BNCC (Brasil, 2017), entendemos que o currículo perpassa questões de conhecimento, interligando-se a questões de identidades e poder. Tendo em vista que a ação de selecionar quais conhecimentos são necessários e devem estar inseridos no centro do currículo, caracteriza-se como um ato de poder, pois privilegia hierarquicamente determinados tipos de conhecimentos, em detrimento de outros lembra (Silva, 2005).

2.3 Implicações da resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 para os currículos da/na eja

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, fora aprovada e implementada por meio do Parecer CNE/CEB Nº. 1/2021, com o objetivo de regulamentar as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização - PNA e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

Compreendemos que essa resolução é a consequência de políticas internacionais globais, que impõem lógicas de padronizações inseridas em um Movimento Global de Reformas educacionais, que em inglês denomina-se *Global Educational Reform Movement* (Germ⁵). Denominação cunhada por Pasi Sahlberg em 2011 e, que tem sido utilizada como metáfora por pesquisadores como Marinho; Leite; Fernandes (2019).

Pedagogicamente, constatamos que impõe uma educação prescritiva e aligeirada, tendo como principal objetivo a adaptação do sujeito estudante da modalidade a ocupações profissionais no dito subemprego. Nessa perspectiva, os currículos são planejados e elaborados visando a modelação do/a cidadão/ã a responder, através de competências e habilidades, às exigências do mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, e considerando os princípios do Estado Neoliberal – que implica na menor participação do Estado em detrimento de maior participação dos setores privados nos

⁵ Essa sigla Germ é uma analogia que o pesquisador Sahlberg utiliza para descrever uma epidemia que se espalha, uma vez que “viaja com especialistas, mídia e políticos”, e toma emprestado os modelos de políticas e infecta os sistemas educativos, destruindo-os (Sahlberg, 2012, p.12).

serviços públicos -, o Germ se espalha por vários países, sobretudo, no Brasil se constituindo em uma força potente de caráter hegemônico que movimenta o âmbito educacional em prol do seu próprio progresso.

Tais ações repercutem em reformas educacionais e políticas públicas vinculadas às agências internacionais, conforme González (2020), que têm influência sobre as instituições educacionais com o único intuito de subordinar os currículos aos ditames das demandas do neoliberalismo e, conseqüentemente, ao capital, tornando a escolarização um processo aligeirado e tecnicista.

No contexto dessa atual conjuntura, em Maceió - Alagoas, mais especificamente sobre a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que impõe o alinhamento do currículo da EJA às prescrições da BNCC (Brasil, 2017), e às imposições do mercado de trabalho e à meritocracia, trataremos na próxima Seção.

Sobre essa Resolução, há que se ressaltar que ela traz as marcas de uma Educação de Jovens e Adultos, que tenta moldar os/as estudantes a um determinismo segregador de quem está destinado à educação, e limita o que e como deve ser ensinado na modalidade. Assim, conforme refletimos anteriormente, entendemos nesta dissertação que o currículo na/para EJA deve transpor o viés da prescrição, imposta pela Resolução nº1, de 28 de maio de 2021, que estabelece relações de poder, tendo em vista seu aspecto modulador de identidades.

Quanto a isso, Macedo (2006) afirma que o conhecimento contido no interior do currículo escolar contribui para potencializar ou invisibilizar identidades e posicionamentos minoritários, por isso o currículo é entendido como um espaço que reforça ou dificulta atos de resistências. Admitimos, portanto, que na/para a EJA deve-se pensar em currículos transgressores dos padrões tradicionais, burlando estratégias para avançar com práticas pedagógicas emancipadoras.

A autora reforça que o currículo se constitui em movimentos oblíquos de poder, que permite o fortalecimento de determinados grupos e invisibiliza as múltiplas culturas e diferenças existentes no seu interior, tornando-se um currículo selecionador de conhecimentos e, conseqüentemente, fronteira entre culturas. Nessa direção, o currículo é pensado como “espaço-tempo” hegemônico de aculturação no qual a homogeneidade supera a diferença.

Assim, a Resolução em questão, define quem está destinado ao privilegiado estudo acadêmico, sem fugir da intencionalidade em produzir sujeitos para ocupações profissionais. Nesse sentido, no Brasil reassume para/na EJA uma educação aos moldes tradicionais, partindo das prescrições da Resolução nº 1, 28 de maio de 2021 e do alinhamento à BNCC, e oficialmente em seu documento orientador assume no Art.1º aspectos relativos:

- I - Ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- II - À Política Nacional de Alfabetização (PNA);
- III - à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso;
- IV - À forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA;
- V - À Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD);
- VI - À oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida;
- VII - flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado (Brasil, 2021b, p. s/n).

Analisando a legislação em questão, constatamos que segue um padrão hegemônico de prescrição curricular, que desestabilizou o sentido de emancipação atribuído à EJA, tendo em vista que para esse público deve-se apresentar temáticas que abordem questões sociais e de engajamento político, mas que são limitadas devido ao viés neoliberal da Resolução, que conduz à elaboração de currículos acríticos, que visam atender princípios mercadológicos.

Um dos pontos que mais nos preocupa neste documento é a abertura para a oferta da Educação de Jovens e Adultos por meio da Educação à Distância (EaD); tomando como referência o momento pandêmico (2021-2022), no qual a maioria dos/as estudantes ficou sem conseguir estudar devido à falta de computadores. Ou outro equipamento que poderia auxiliá-los/as no processo de escolarização em casa, educandos/as da EJA sem acesso à internet, além da necessidade de articular ao ensino da modalidade as novas plataformas de aprendizagem num período em que professores/as não tinham formação específica para tal.

Sobre os saberes, há a ascensão da regulação, sob a emancipação, que pode ser facilmente notada na referida resolução, logo que o empobrecimento de conteúdos nos currículos da EJA favorece à perpetuação da desigualdade social, no sentido que a escolarização é desenvolvida para que os/as educandos/as alcancem a formação mínima para atuarem no mercado de trabalho, em prol do progresso capitalista. Conforme salienta Macedo (2006, p. 291):

São visíveis os efeitos da absorção da emancipação pela regulação em diferentes esferas do social, entre elas a escola e o currículo. Marcas como a relação entre escola e mercado de trabalho, a colonização do conceito de cidadania por práticas de mercado, a disciplinarização dos currículos, a sobrevalorização das ciências em detrimento das artes são exemplos, entre

tantos outros, desses efeitos. Trata-se de marcas de uma tendência cultural dominante, cuja hegemonia no currículo tem sido questionada tanto pelas teorias críticas quanto pelo pós-estruturalismo (Macedo, 2006, p. 291).

Nesse sentido, notamos que os saberes a serem “repassados” são diretamente influenciados por um sistema homogeneizador de culturas, que invisibiliza as diferenças existentes no espaço escolar, e que traz para seu centro princípios de um capitalismo global, que na EJA se configura através do termo e das estratégias do empreendedorismo. Ou seja, um currículo que se baseia em conteúdos distantes das realidades dos estudantes, predominando a formação meramente para o mercado de trabalho.

Assim, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que vem trazendo um retrocesso para a modalidade, impõe a educação baseada na BNCC (Brasil, 2017), presa a competências e habilidades, e não valoriza os saberes dos/as educandos/as. É estruturada sem pensar nas idades e vivências socioculturais, privilegiando conteúdos inadequados, e fora de suas realidades. Fatores que prejudicam a aprendizagem dos/as estudantes na medida em que as práticas pedagógicas são incompatíveis com as necessidades e interesses das vidas cotidianas das pessoas jovens e adultas.

Essa lógica de inadequação curricular, na verdade, contribui para que o/a aluno/a da EJA desista de frequentar o espaço de escolarização, pois reforça no/a educando/a o sentimento de não pertencimento. Nesse sentido, as propostas curriculares oficiais trazem embutidas em seu centro valores e concepções hegemônicas, diferentes do interesse do público para o qual é direcionado, conforme frisa Oliveira (2007).

Portanto, os conhecimentos alinhados à BNCC (Brasil, 2017), impostos na referida Resolução, são distantes das perspectivas e objetivos dos/as educandos/as da EJA. Uma vez que traz aspectos hegemônicos do currículo tradicional, por isso Moreira (1997) reforça a necessidade de se pensar em momentos de encontros com o professorado a fim de oferecer-lhe sugestões que facilitem a criação de práticas curriculares alternativas.

É importante destacar, que para Moreira (1997), um dos motivos apontados para a dualidade curricular é que o aporte teórico por trás da metodologia condizente à perspectiva curricular crítica, nem sempre alcança o público docente. Essa lacuna impacta diretamente na função social da EJA, que é ofertada para qualificar em um mundo em que ser letrado/a tornou-se um importante fator para o exercício pleno da cidadania.

Evidentemente, por tratar-se de um modelo padronizado, os currículos construídos a partir das prescrições da Resolução não viabilizam espaços para desenvolver diálogos, principalmente, sobre as reais problemáticas enfrentadas por estudantes das classes

subalternizadas e, portanto, tira desses grupos a oportunidade de reivindicar seus direitos por meio da consciência crítica desenvolvida no espaço escolar.

Do ponto de vista das questões político-pedagógicas o currículo baseado na Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, foco deste estudo, torna-se um meio de retardo dos movimentos que potencializam as culturas identitárias e saberes dos/das educandos/as, essencialmente da EJA. Tendo em vista, que o fortalecimento dessa modalidade demanda ação coletiva de seus pares e demais organizações. Entendemos como Macedo (2006, p. 103) que a Resolução tem a seguinte prerrogativa:

Trata-se, em última instância, de um modelo centrado na ação vertical do Estado sobre as escolas, depositário de uma concepção linear de poder. Concepção que leva os estudos a negligenciarem os espaços de resistência abertos por ações não previstas, dificultando que sejam vislumbradas alternativas a não ser as relacionadas a modificações na estrutura econômica e política.

Nesse sentido, entender que a padronização curricular vem de uma perspectiva hegemônica é fundamental para que busque meios de se desenvolver currículos alternativos, que são tratados como um espaço de produção e valorização de culturas. Ao passo que procura romper com a lógica da construção curricular engessada que prescreve os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e desconsidera as necessidades estudantis.

Reafirmamos, portanto que os conteúdos ensinados na EJA, segundo a Resolução, seguem critérios de seleção e organização curricular que neutralizam suas identidades e necessidades enquanto sujeitos transformadores de suas realidades. Os conhecimentos não são pensados para de fato permitirem que esses/as estudantes possam fazer politicamente uso efetivo de seus direitos, ao contrário, está a serviço do empreendedorismo presente no poder capitalista.

Os currículos construídos com base na referida Resolução servem ao neoliberalismo, estes esvaziados de movimentos de resistências e opostos dos currículos críticos, que articulam os conhecimentos escolares às vivências cotidianas dos/as estudantes, de modo que o aprendizado seja de fato condizente às necessidades sociais apresentadas em sala de aula, especialmente, na escolarização de pessoas Jovens e Adultas.

Oliveira (2007) apresenta algumas problematizações sobre as práticas curriculares voltadas ao público da EJA, a exemplo da inadequação dos conteúdos por vezes infantilizados na abordagem e na linguagem. Para esta autora, as propostas curriculares tradicionais/bancárias destinadas à modalidade, podem ser superadas por meio de novos desenhos curriculares, que

tragam significados ao processo de escolarização dos educandos/as a partir de conteúdos apropriados.

Nessa perspectiva, para Macedo (2006) o currículo no Brasil, e nós entendemos que, sobretudo, na EJA, é demarcado por uma colonização e negação de saberes e direitos. O currículo é visto como uma ferramenta que atende aos interesses do mercado, aquém do sentido reparador e afirmativo da EJA, que só é possível de ser conquistado de maneira integral atrelado aos outros setores da vida em sociedade.

Mencionamos, portanto, que historicamente a EJA em Alagoas, com raras exceções, é marcada por uma visão tradicional compensatória, prescritiva, o que para Oliveira (2007) distancia os conteúdos escolares das especificidades dos/as educandos/as, invisibilizando a possibilidade e necessidade de adequação dos conteúdos à modalidade. É preciso então, que as propostas curriculares levem em consideração as múltiplas especificidades contidas no interior da EJA, sobretudo, o perfil socioeconômico-cultural dos/as estudantes.

Oliveira (2007) discorre que o papel de organização, classificação e generalização desempenhado pelas elites frente aos modelos de compreensão do mundo, bem como dos processos sociais, corroboram a visão de que sociedade e instituições devem ser apenas objeto de pesquisa, onde não é dado aos sujeitos partícipes dessa sociedade, o direito à intervenção. Por isso, o currículo é “[...] proposto por *expert* [...]” Oliveira (2007, p. 93) de modo idealizado aos que melhor se adequam aos objetivos desse modelo curricular.

Essa proposta hegemônica da Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 de currículo padronizado, camufla a grandiosidade e relevância dos saberes construídos nos processos reais da vida social dos/as educandos/as da EJA. Por isso, é importante e necessário desenvolver novas compreensões, contrárias à tendência dominante, que de fato possam intervir nos aspectos constitutivos de prescrições curriculares, favorecendo assim, a construção de currículos emancipadores.

Para Moreira (1997) rejeitar a prescrição curricular é um meio de se posicionar contra uma educação passiva, consolidada nas salas de aula a partir da construção curricular que não leva em consideração o contexto mais amplo onde a escola encontra-se inserida como as culturas, crenças, identidades, problemáticas e todo processo em busca de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

A atenção voltada à seleção dos conteúdos escolares deve focar sobretudo nos objetivos implícitos no interior do currículo, tendo em vista sua não neutralidade, e precisa-se entender a importância de refletir coletivamente sobre quais significados fazem sentido para os/as

educandos e devem ser atribuídos ao transcurso que permeia a escolarização, especialmente para a EJA.

O cunho reflexivo da formulação curricular coopera para que melhor se idealize a educação libertadora (Freire, 1979) bem como o currículo como construção social que engloba complexas vinculações entre currículo, cultura e poder capitalista. Além de ampliar o olhar sobre o poder socializador e o lado opressor da escola e da prática curricular. De modo, que a dicotomia curricular é facilmente percebida.

O ideário de aproximar a EJA da educação popular de base freiriana, se configura em produzir ressignificações no processo de aprendizagem dos/as estudantes (Freire, 2005), pois a educação só é libertadora quando orientada por objetivos, mediada por problematizações, conhecimentos e necessidades daqueles que se envolvem nesta atividade. Nessa direção o autor nos fala que:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro da sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (Freire, 2023, p. 41).

Nesse sentido, o educador que fundamenta sua prática em uma educação humanizada e revolucionária cria possibilidades de emancipação e logo se identifica com os/as educandos/as, ao tempo que o/a educador/a, que se mantém fixado na posição de detentor do conhecimento, nega aos sujeitos estudantes. E aqui nos referimos aos excluídos/as socialmente, o direito a uma educação libertadora que compreende o conhecimento como processo de busca ativa e de transformação social. Freire (1977), nos lembra o seguinte:

[...] os revolucionários devem, contudo, exigir de si mesmos uma radical coerência. A coerência entre seu discurso e sua prática para que não sejam uns ao falar, outros ao agir. Como homens e mulheres, podem equivocar-se e mesmo errar; o que não podem é, num momento, verbalizar a opção revolucionária e noutro, ter uma prática pequeno-burguesa (Freire, 1977, p. 79-80).

Com base na fala do autor podemos afirmar que as práticas educativas fixadas na hegemonia e efetivadas em currículos estáticos, afastam os sujeitos de desenvolverem consciência crítica, que proporcionaria inserção ativa na sociedade numa perspectiva reflexiva em busca de superação das suas realidades de subalternização e garantia de direitos para além da escolarização.

Diante da concepção educadora crítica freiriana, os marginalizados e oprimidos socialmente são vistos como fora de uma estrutura social. Concordamos com o autor, a solução seria transformar esse sistema, que ao invés de moldar os sujeitos para o mercado de trabalho, passaria a transformá-los para si mesmos. Nessa direção o autor relata que:

Esta concepção ‘bancária’ implica, além dos interesses já referidos, em outros aspectos que envolvem sua falsa visão dos homens. Aspectos ora explicitados, ora não, em sua prática. Sugerem uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como ‘corpos conscientes’ (Freire, 1987, p. 40).

Entendemos que cabe ao/à educador/a progressista repensar o currículo, através da investigação, tematização e problematização das desigualdades vivenciadas pelos/as educandos/as. Uma vez que, toda intencionalidade da prática pedagógica deve ser coerentemente construída com os/as estudantes, considerando a imersão em uma realidade concreta específica, com diferentes anseios e expectativas culturais. Não podendo, portanto, aprisionar e subjugar-los/as.

Ressaltamos que uma educação como possibilidade de enunciação dos sujeitos, principalmente no reconhecimento dos seus saberes, emerge da ideia de uma educação emancipatória, construída para que haja resistências, que impliquem em formação de subjetividades inconformistas, que transgrede o tradicional que historicamente é imposto.

Nesta concepção, o/a professor/a da EJA deve estabelecer práticas problematizadoras, contra-hegemônicas fundamentadas na criação do novo, do possível uma vez que, para Freire (1992, p. 94), não se consegue alcançar a meta da humanização “[...] sem o desaparecimento da opressão desumanizadora, é imprescindível a superação das ‘situações-limite’ em que os homens se acham quase coisificados”.

Todas as leituras nos permitem afirmar que o ideal para a EJA seriam currículos contra-hegemônicos, em que a educação oportunizasse ao/a educando/a assumirem um papel ativo e reflexivo no seu processo educativo. A partir de situações-problema, retirando-os da condição de passivos, para uma condição de sujeitos ativos. E permitir que atribuam significados às suas próprias formações.

Nesse cenário, compreendemos que o conhecimento prático deve se articular ao teórico, e vice-versa. Assim, para que se estabeleça uma ação docente democrática, especificamente na EJA, faz-se necessário refletir sobre as ações pedagógicas e curriculares, que envolvem tanto a

necessidade de rever a teoria, quanto de desvelar as práticas que efetivam processos hegemônicos.

Concordando com esses pressupostos, afirmamos que ainda há um longo caminho ao encontro dessa prática libertadora de base freiriana, tendo em vista que na atualidade (2023-2024) as escolas a nível nacional, e em Alagoas, estão sob o jugo da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que impõe o alinhamento do currículo da EJA à BNCC. E tal situação demonstra a histórica perpetuação das prescrições curriculares e o desrespeito para com as reais necessidades dos/as educandos/a.

Por isso, é importante que os/as professores/as conheçam o perfil dos/as educandos/as, para que possam provocar motivações e interesses, principalmente, na EJA, onde há uma significativa diversidade cultural e identitária dentro de uma mesma sala. Pois, a modalidade é constituída de turmas heterogêneas, com alunos/as de faixas etárias e vivências diferentes que devem ser respeitadas.

Dessa forma, os/as educadores/as da EJA devem trazer para os currículos reflexões pertinentes ao meio social e cultural no qual os/as educandos/as fazem parte – comunidade - bem como o saber popular do/a aluno/a, visibilizando as questões socioeconômicas, ao fazer a leitura crítica das problemáticas e dificuldades experienciadas cotidianamente.

3 O CURRÍCULO PARA/NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM MACEIÓ-ALAGOAS COMO ATO DE RESISTÊNCIA

As reflexões apresentadas nesta Seção abordam os avanços e retrocessos historicamente vivenciados pela EJA no Brasil, tendo como recorte a década de 1980 chegando a Maceió-Al na atualidade (2023-2024). Sem com isso nos aprofundarmos em todo contexto que envolve a modalidade, logo que o foco está em expor a decorrente luta da EJA em busca de políticas curriculares efetivas que valorizem os aspectos identitários e socioculturais dos/as educandos/as., tendo em vista que para Rocha (2021):

A modalidade da EJA no Brasil, a princípio esteve voltada para o atendimento da população trabalhadora, na retomada de seus percursos formativos, após serem forçados a abandonarem suas trajetórias de escolarização, por diferentes razões, ao longo de suas histórias de vida. Porém, nas últimas décadas, essa modalidade vem passando por um processo de juvenilização, ao receber uma grande quantidade de alunos/as adolescentes e jovens, que passaram por processos de múltiplas reprovações ou deixaram de cursar o ensino

fundamental e ao completarem 15 anos, passam a se matricular na EJA, como forma de darem continuidade aos estudos. (Rocha 2021, p. 239).

A fala dessa autora reforça a importância de articular as políticas educacionais curriculares em suas abrangências macro, bem como seus impactos nas ações curriculares micro, que são direcionadas e implementadas especificamente nas escolas que ofertam a EJA no município de Maceió-Al. A intenção é de fazer o/a leitor/a refletir acerca da construção do currículo, a fim de visibilizar a não neutralidade desse importante documento formador de identidades, a fim de contemplar as plurais conjunturas identitárias dos sujeitos que frequentam a modalidade.

Dissertar sobre o currículo escolar e seus delineamentos na modalidade em questão nos auxiliou a compreender quais práticas pedagógicas são implementadas no campo da Educação de Jovens e Adultos, considerando as influências que essas práticas produzem, tendo em vista que não se trata de simples disseminação de conhecimentos, ou ações neutras, mas sim de posturas munidas de intencionalidade.

Nesse sentido, entendemos que a educação voltada à EJA deve ter um teor político e primordialmente deve estabelecer relações potentes entre - saberes, realidades e identidades dos sujeitos, para que se consiga avançar nos diversos atravessamentos que conectam conhecimentos escolares, saberes de mundo, realidades sociais, diversidade e culturas, pois trata-se de temas que devem ser centrais nos currículos.

Sob essa perspectiva, nesta dissertação defendemos a dimensão de currículo que vai muito além das prescrições oficiais, entendendo-o como os *fazeressaberes*, de *discursospráticas* compartilhadas entre os sujeitos, que praticam os cotidianos das escolas, envolvendo conhecimentos que extrapolam os muros dos espaços escolares ao tempo que são trazidos pelos/as educandos/as, de acordo com Ferraço (2004) e Cavalcante (2017).

Iniciamos situando o contexto nacional de reabertura política na década de 1980 período marcado por grandes lutas de movimentos sociais e conseqüentemente, fim do regime militar⁶ e extinção do Mobral⁷ em 1985, ano que surgiu a Fundação Educar, e passou a fazer parte do Ministério da Educação, com ações voltadas a supervisão e acompanhamento dos recursos transferidos às instituições e secretarias para efetivação de programas.

⁶ Golpe civil-militar de 1964.

⁷ Movimento Brasileiro de Alfabetização. “O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando adquirir técnicas rudimentares de leitura, escrita e cálculo e como consequência do golpe militar de 1964, foram implantadas e implementadas iniciativas que pudessem se contrapor à Educação Popular, cujo governo passa a controlar os programas de alfabetização de forma centralizada.” (Martins-Oliveira, 2022).

Na conjuntura política de redemocratização e retorno de Paulo Freire ao país, em meados da década citada, houve, como já mencionado nesse período, a retomada da concepção metodológica freiriana para a educação de adultos, que recuperou o sentido de educação como ato político, e a possibilidade de ação social e cultural na luta pela transformação social, em um período em que as concepções educativas tradicionais foram questionadas.

Nesse contexto, surgiram experiências inovadoras nos municípios brasileiros (Cavalcante, 2017) para o público adulto, e da mesma forma, campanhas e movimentos reivindicam políticas públicas educacionais voltadas aos/às cidadãos/às marginalizados/as socialmente. Com o aumento da demanda necessitou-se expandir o atendimento da Educação de Adultos, uma vez que a procura foi maior por parte do público jovem. A Educação de Adultos - EDA passou a ser nomeada de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Diante das pressões por parte da sociedade civil e de seus defensores, apenas em 1988, com a promulgação da Nova Constituição Federal, que se estendeu o direito à educação para as pessoas jovens e adultas analfabetas do Brasil. E com a imposição legal coube aos órgãos estaduais e municipais iniciar e/ou ampliar as vagas para a Educação de Jovens e Adultos. Os autores Marins-Oliveira, Freitas e Marinho (2023) ressaltam:

É ainda de salientar que essa década também foi uma referência importante para a EDA, que a partir da Constituição Federal de 1988 foi considerada direito. Direito advindo das lutas da redemocratização do Brasil, tendo em vista a transição do contexto ditatorial com o golpe civil-militar de 1964, para o Estado de Direito. É na década de 1990 que é aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, consolidando a institucionalização da EJA em cursos, para todas aquelas pessoas que por motivos históricos e sociais não tiveram acesso à escola, ou para iniciar os estudos ou para complementar a escolaridade (Martins-Oliveira, Freitas e Marinho, 2023, p. 46).

Diante das mudanças no âmbito educacional a partir da consolidação da EJA enquanto direito, e das emergentes necessidades no campo da modalidade, além das ofertas oficiais, alguns espaços como igrejas, associações, sindicatos, entre outros, passaram a oferecer educação não formal para jovens e adultos, utilizando-se para tanto, de uma variedade de práticas e metodologias, à época influenciadas por Freire e Ferreiro, que buscavam ampliar o processo de leitura e escrita dos/as alfabetizando/as adultos/as, com vistas à educação problematizadora.

Nesse contexto constitucional, muitos avanços ocorreram na Educação do Brasil. Em Maceió, nosso *locus* de investigação, surgiu, portanto, a necessidade de uma (re)configuração institucional tendo em vista, que em paralelo ao período de mudanças nacionais, houve também

a transição do gestor municipal. E resultou na criação da Secretaria Municipal de Educação (Semed, 1993), em substituição à Fundação Educacional de Maceió (Femac), que até então comandava a educação do município. Nesta última “[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) era desenvolvida de forma limitada por meio da Divisão de Ensino Supletivo” diz Rocha (2021, p. 57).

Cavalcante (2017) afirma que esse movimento na educação do município foi fundamental, pois contribuiu para extrapolar a concepção hegemônica embutida na gestão anterior e, com isso, um novo perfil educacional se delineou resultando num avanço relevante na história política da capital, incluindo-se nesse contexto a EJA, numa perspectiva do direito institucional e subjetivo.

De acordo com esta autora, a Educação de Adultos no município de Maceió, até os anos de 1992, estava sob a responsabilidade da Divisão de Ensino Supletivo - DES, que atuava como reprodutora das ações estatais. O foco estava nas questões burocráticas e não pedagógicas. Nesse contexto, fica evidente a falta de propostas pedagógicas que atendessem às necessidades dos sujeitos jovens e adultos, que frequentavam as escolas públicas da rede municipal da capital alagoana.

Para Freitas (2012) tratou-se de um período excepcionalmente preocupante, principalmente, no que diz respeito a educação desenvolvida na/para a modalidade, tendo em vista a escassez de profissionais com formação na área, que pudessem atuar eminentemente em prol das atividades político-pedagógicas atribuídas à EJA, situação que foi se (re)configurando a partir dos anos de 1993.

Cavalcante (2017) cita que no processo de implementação da modalidade – EJA, na nova estrutura da Semed/Maceió, criou-se o Departamento de Educação de Jovens e Adultos - Deja, vinculado à Diretoria Geral de Ensino - Digen, como parte de um projeto macro, que reconhecia o direito desse segmento da população à educação, para tanto, elaborou-se um Plano de Ação para o período de 1993-1996, que incluía a EJA em uma de suas metas:

Atender às necessidades de acesso à cultura letrada de crianças, jovens e adultos do município de Maceió, sobretudo dos oriundos das camadas menos favorecidas da população, provendo-lhes competências que favoreçam sua atuação como cidadãos críticos e conscientes na vida econômica, social, política e cultural da comunidade em que vivem (Plano de ação, 1993, p. 17 *apud* Cavalcante, 2017, p. 110).

Cavalcante (2017) discorre ainda, que para cumprir as novas exigências, o DEJA estruturou-se com um quadro efetivo de profissionais da área, tanto no âmbito da equipe técnica, como de professores/professoras em salas de aula, para atendimento à ampliação de turmas de EJA nas escolas

municipais. Sobretudo, as localizadas na periferia urbana de Maceió, ao tempo que se implantou a política de formação continuada, visando a melhor atuação desses profissionais. Vejamos o que nos diz a autora:

Essa formação contou com a assessoria da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), especificamente do Centro de Educação (Cedu). Isso desencadeou, ao longo da década de 1990, a realização de seminários, pesquisas acadêmicas, publicações de livros e anais. Entre eles os Cadernos de Produções Coletivas, com temáticas advindas das criações curriculares surgidas em salas de aula com os praticantes pensantes da EJA em Maceió (Cavalcante, 2017, p.110).

É a partir desse novo delineamento político que Maceió avançou na escolarização na/para EJA. Dentre as linhas de ações do Deja começaram a ser pensados e implementados dois projetos: um voltado para a formação continuada de professores, compreendido como basilar na prática educacional dos educadores da EJA, numa perspectiva freiriana. E outro, de atendimento ao/à estudante, com a implantação do Curso de Educação Básica de Jovens e Adultos, para atender às séries iniciais, a partir de ideias teórico-metodológicas de base freiriana.

Esse Curso de Educação Básica de Jovens e Adultos tinha como principal objetivo ofertar alfabetização e pós-alfabetização para os estudantes jovens e adultos/as trabalhadores/as, a partir das quatro primeiras séries do ensino fundamental, denominada pela rede municipal de Maceió como I Segmento da EJA, com proposta de atender todo município, e surgiu inicialmente como ensino noturno.

De acordo com Freitas (2012), o referido curso constituiu-se centrado em uma educação humanizada e fundamentada no pensamento crítico-reflexivo de Freire que entendia o/a educando/a como sujeito autônomo/a, e que munido de uma educação crítica é capaz de superar a alienação social a contar da conscientização como principal forma de transformar a realidade onde encontra-se inserido, que por vezes era/é de marginalização.

A abordagem teórico-metodológica freiriana fundamentava o curso direcionado à Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas, e seguia ainda os preceitos dos movimentos populares e das pesquisas e estudos desenvolvidos na Universidade Federal de Alagoas - Ufal. Esse fato contribuiu para que houvesse a articulação entre a rede municipal de ensino e a respectiva universidade.

Neste contexto, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos - Deja, enquanto grupo de trabalho, buscou concretizar duas metas fundamentais: garantir a continuidade dos estudos no II Segmento do Ensino Fundamental que condiz com o Ensino Fundamental Anos

Finalis, e organizar a formação de professores/as específicos à EJA, esta última consolidada em 1994, por meio de concurso público cita (Freitas, 2012).

Por sua vez Cavalcante (2017) fundamentando-se em Costa, S. (2000), relata que o Deja estabeleceu novas diretrizes políticas, e caracterizou-se como um processo educacional democrático e emancipador. As diretrizes interligadas ao trabalho da equipe técnica que compunha o Deja, à época, propiciaram o reconhecimento da EJA no município de Maceió e buscavam alcançar os seguintes objetivos:

- a) atender às necessidades de acesso à cultura letrada de crianças, jovens e adultos do município de Maceió, sobretudo dos oriundos das camadas menos favorecidas da população, provendo-lhes competências que favoreçam sua atuação como cidadãos críticos e conscientes na vida econômica, social, política e cultural da comunidade em que vivem;
- b) propiciar condições de acesso e manutenção de níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimentos em todas as unidades da rede;
- c) ampliar os meios de alcance da educação básica em todo o município;
- d) favorecer a criação e manutenção de ambientes adequados à aprendizagem;
- e) favorecer a abertura e/ou fortalecimento de canais qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultura;
- f) propiciar e fortalecer espaços institucionais de participação e compromisso de todos envolvidos na tarefa educativa com vistas a uma gestão descentralizada, democrática e participativa da educação municipal;
- g) incrementar o fluxo de recursos financeiros para garantir desenvolvimento e manutenção de iniciativas, visando à qualidade da educação básica do município (Plano de ação, 1993, p. 17 *apud* Cavalcante, 2017, p. 111).

Como podemos perceber, o Deja centrava na emergência de oferta, diante de décadas de abandono sofrida pela modalidade, bem como na formação de profissionais da educação próprios para a EJA e seguramente qualificados para proceder de forma significativa, de modo a aproximar as práticas pedagógicas experienciadas no contexto educativo às experiências de vida dos sujeitos educandos/as.

Vale ressaltar, que nacionalmente a década de 1990 foi efervescente para o campo da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista a forte preposição do pensamento freiriano que propagou os vários debates em espaços e regiões distintas em torno da redemocratização do país (Rocha, 2021), e, academicamente, constituíram-se muitas teorizações, sobretudo, para os currículos escolares e metodologias voltados à modalidade.

Na mesma época, os movimentos sociais se organizaram em direção à criação de Fóruns a fim de criar um coletivo que buscasse assegurar e expandir os direitos dos/as estudantes da EJA. O primeiro Fórum de EJA⁸ do Brasil foi criado no estado do Rio Janeiro no ano de 1996,

⁸ Espaços de discussões e proposições sobre as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos em níveis, estaduais, regionais e nacional.

em meio à série de encontros preparatórios que antecederam a V Confinteia – Conferência Internacional de Educação de Adultos, ocorrida em Hamburgo (Alemanha), em 1997.

Em 2002, surgiu o Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (Faeja), este buscou/busca desenvolver atividades em defesa, reivindicação e garantia de direitos voltados ao público da modalidade, atuando em constantes diálogos entre os diferentes segmentos sociais, para garantir e ampliar o direito à participação popular na definição dos rumos educacionais do estado de Alagoas.

Nas próximas subseções, apresentamos as reflexões sobre o Programa Alfabetização Solidária (PAS) e a Organização Não Governamental - Ação Educativa, de abrangência nacional e direcionados ao público da EJA. Entendemos ser necessário discorrer sobre os impactos dessas iniciativas para a educação e organização dos currículos, considerando que foram implementados na referida modalidade de ensino no município de Maceió-Al.

3.1 Programa alfabetização solidária (PAS)

Em meados dos anos 90 o governo federal lançou o Programa Alfabetização Solidária – PAS, voltado ao público adulto, que em 1998 passou a denominar-se Alfabetização Solidária - AlfaSol. A divulgação do programa evidenciou mais um retrocesso nos padrões de alfabetização considerados ineficientes por estudiosos/as da área, tendo em vista que as propostas curriculares desenvolvidas no cerne do programa não apresentavam articulação com os conhecimentos dos/as educandos/as de acordo com Cavalcante (2017).

Esse programa aproximava-se em diversos aspectos de tantas outras campanhas pensadas para a EDA/EJA no Brasil. E sempre trabalhou com voluntários e limitado tempo de alfabetização. Lançada para este público, utilizava a metodologia de trabalhos com módulos, que duravam seis meses e, o currículo desse programa mais uma vez era esvaziado dos conhecimentos dos estudantes (Cavalcante, 2017, p. 91)

A intenção do Programa era de formar alianças entre o governo Federal, as empresas, as administrações municipais e as universidades. Mesmo considerado uma forma aligeirada de alfabetização, pois entre a instrução para os alfabetizadores e o processo de alfabetização, somava-se apenas seis meses, o PAS buscava naquele período, atender aos municípios com Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de apenas 0,5 de desenvolvimento.

A formação de caráter aligeirado e a desvalorização dos/as profissionais alfabetizadores/as, por serem superficialmente preparados para escolarizar, atraiu críticas ao

programa, e retomou o sentido de que qualquer pessoa que recebe uma preparação “rasa”, pode ensinar, além de dispor da Campanha “Adote um analfabeto” ao atribuir ao alfabetizando a incapacidade de atuação como sujeito ativo/a e transformador/a da sua realidade.

O PAS, além do cunho assistencialista, impunha um currículo hegemônico, que desprezava os conhecimentos dos sujeitos provenientes de suas experiências de vida, reforçando perante a sociedade que os/as educandos/as da EJA tinham a necessidade de serem “adotados/as”. Portanto, eram incapazes, sem conhecimentos e sem direitos, e essa ideologia dificultava ainda mais a construção e consolidação de currículos emancipatórios.

Semelhante ao Mobral, o PAS não obteve resultados positivos durante os anos de atuação frente a Educação de Jovens e Adultos. O processo acelerado de alfabetização não permitia que os/as alfabetizados/as de fato se apropriassem da leitura e escrita. Galvão e Soares (2010) reforçam ainda, que igualmente ao Mobral, o PAS apresentou dificuldades no que concerne à permanência dos/as educandos/as no Programa.

3. 2 Ação educativa

Em 1998, surgiu a Organização Não Governamental - Ação Educativa, se tratava de uma iniciativa que desenvolvia ações voltadas à EJA em diálogo em todo território brasileiro, e que organizou uma proposta curricular direcionada ao 1º Segmento da modalidade. Cavalcante (2017), frisa, que mesmo a ONG considerando as vivências dos sujeitos estudantes, o currículo criado a partir dessa perspectiva era limitado.

Com os direitos autorais vendidos para o Ministério da Educação (MEC), a proposta curricular criada pela Ação Educativa tornou-se um documento norteador para todos os estados e municípios brasileiros, principalmente, para os/as educadores/as da EJA, Cavalcante (2017) que por falta de formação específica para atuar na modalidade, buscavam apoio em materiais infantilizados.

Apesar de se ter como pano de fundo as Ciências Sociais e apresentar avanços no sentido de contemplar os contextos dos/as educandos/as trabalhadores/as, a proposta curricular era prescritiva, no entanto, a Ação Educativa partia de uma perspectiva interdisciplinar entre as demais áreas de conhecimento, aspecto que mesmo tendo um viés prescritivo dava brechas para que outros currículos fossem construídos nas salas de aula cotidianamente. Sobre essa temática vejamos o que nos diz Martins-Oliveira (2022):

[...] Ação Educativa – Organização Não Governamental situada em São Paulo -, dialogando com os pares de EJA em todo Brasil, lançou uma Proposta Curricular para os anos iniciais de EJA, tendo como carro chefe as Ciências Sociais. Proposta essa, que se tornou hegemônica no Brasil inteiro, e assumida posteriormente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Trazia um conceito de currículo, que mesmo sendo prescrito, permitia a reflexão e o extrapolamento de ações para um currículo como prática cotidiana. (Martins-Oliveira, 2022, p. 79).

A fala da autora representa o quanto a Educação de pessoas Jovens e Adultas sofreu/sofre devido os avanços e retrocessos das políticas curriculares, nota-se que as propostas prescritivas sempre estiveram presentes no campo da EJA, mesmo havendo possibilidades de desenvolver currículos alternativos, construídos no dia a dia das salas de aula a partir das falas e necessidades dos sujeitos professores/as e alunos/as.

De acordo com Cavalcante (2017), para a consolidação da proposta curricular direcionada à EJA – 1º Segmento, foi publicada a coleção de livros didáticos *Viver, Aprender* (2001), que trouxe uma ampla diversificação de textos, com temáticas interessantes e condizentes com as realidades dos/as estudantes da modalidade. Os livros foram organizados por eixos temáticos.

A referida coleção foi considerada por muitos/as professores/as da EJA como um dos melhores materiais elaborados para a modalidade. Sobretudo, porque considerava o contexto sociocultural dos/as estudantes e por ter servido como norteadora das práticas pedagógicas. No município de Maceió, os livros *Viver e Aprender* foram amplamente utilizados nas escolas da Rede relata Cavalcante (2017).

3.3 Influências das diretrizes curriculares nacionais (2000) para a eja em maceió - novas perspectivas

No ano de 2000, na perspectiva crítica foi publicada a Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação - CNE da Câmara de Educação Básica - CEB, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para a EJA. E o Parecer CNE/CEB 11/2000, cujo relator foi o pesquisador Jamil Cury da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, então conselheiro, por intermédio da Câmara de Educação Básica - CEB.

Segundo Rocha (2021) os documentos contribuíram para a superação de uma percepção histórica de EJA reduzida à função supletiva e compensatória, descontextualizada das experiências de vida dos/as educandos/as. Esse novo entendimento possibilitou que a EJA fosse

compreendida em sua amplitude, com destaque para três importantes funções atribuídas à modalidade:

[...] para a EJA: **a função reparadora**, na qual se reconhece o acesso à educação como o acesso a um direito civil negado, para aqueles que foram forçados a abandonar os estudos diante da necessidade de sobrevivência, frente às profundas desigualdades sociopolíticas e econômicas brasileira; **a função equalizadora**, na qual deve ser proporcionada maiores oportunidades de acesso e também de permanência na escola para o atendimento desses mesmos sujeitos; e **a função qualificadora**, na qual as instituições de ensino devem prever tarefas que propiciem a atualização de conhecimento por toda vida, como uma função permanente que reforça o sentido mais amplo da EJA (Rocha, 2021, p. 167, grifo da autora)

Para Rocha (2021) dispor de uma visão mais ampla sobre a EJA permite que haja a desconstrução da percepção da modalidade enquanto supletivo, além de evidenciar que o currículo escolar deve romper com o pensamento tecnicista, que por anos atrelou à EJA o sentido de formação aligeirada, desenvolvida minimamente para fins de ingresso rápido no mercado de trabalho.

A formação dos/as docentes para atuar na EJA também foi destaque no Parecer CNE/CEB 11/2000, no sentido de que sejam viabilizadas formações efetivas para que esses/as profissionais possam desenvolver um trabalho pedagógico que considere as características, expectativas e realidades dos/as educandos/as da modalidade, visando elaborar currículos potentes, significativos e que contribuam para a permanência dos/as estudantes trabalhadores/as no processo de formação escolar, como nota-se abaixo:

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (Brasil, 2000, p. 58).

A perspectiva crítica ampla na qual o documento foi forjado trouxe ânimo aos/às estudiosos/as do campo da EJA, bem como aos/às militantes pertencentes aos Fóruns da modalidade, que constantemente vislumbram efetivas políticas educacionais e curriculares que contemplem esse público, mediante suas especificidades identitárias, sociais e culturais.

No Parecer CNE/CEB 11/2000, há críticas a respeito da alta taxa de pessoas não alfabetizadas, ao tempo que aponta a relação com grupos sociais específicos evidenciados nas estatísticas oficiais. De acordo com o documento, o maior número de analfabetos/as se constitui de pessoas idosas, de moradores/as de regiões pobres, interioranas e originários dos grupos afro-brasileiros. Sob essa ótica o documento infere:

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil, 2000, p. 5).

Percebemos que o teor crítico do documento ressalta explicitamente que a falta de formação escolar acarreta sequelas irreparáveis às vidas das pessoas, que não são alfabetizadas, tendo em vista que a leitura e a escrita são consideradas bens de valor significativo prático e simbólico, portanto a exclusão do contexto dessas habilidades distancia os sujeitos do direito de desenvolver uma cidadania plena.

É sob essa perspectiva de superação das desigualdades sociais que a EJA deve ser pensada, e de igual modo a organização dos conteúdos curriculares. Esse parecer de 11/2000 aponta quais “caminhos” devem ser trilhados para que a EJA disponibilize uma educação que de fato atenda às múltiplas peculiaridades e necessidades de aprendizagens dos sujeitos educandos/as da modalidade. E, foi um referencial para a reformulação da proposta curricular do município de Maceió.

Para Cavalcante (2017) mesmo tratando-se de um documento crítico, orientador de práticas educacionais e curriculares emancipatórias, e que aponta a importância de se trabalhar de forma articulada às vivências sociais dos/as estudantes, os avanços nessa direção foram tímidos, e poucos trabalhos foram bem-sucedidos. Apenas em alguns institutos federais notou-se avanços expressivos.

Cavalcante (2017) relata que na década de 2000, a rede municipal de Maceió assumiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e avançou consideravelmente. Dentre as orientações foram estabelecidas exigências formativas para os/as educadores/as, bem como preparação sólida e perfil para atuar com essa modalidade, composta por complexidades sociais, econômicas e culturais tendo em vista que a modalidade é conceituada como “[...] uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (Brasil, 2000, p. 5).

Sob a influência da concepção freiriana, a rede municipal de Maceió passou a investir na reconfiguração curricular contra-hegemônica, baseada em Rede Temática, que mesmo sem oficialização, contrapõe-se a um currículo conteudista hegemônico, anteriormente existente. As ações foram inspiradas em trabalhos semelhantes realizados em outros locais como Porto Alegre, sempre levando em consideração as realidades que eram bem diferentes.

Constatamos que as ações educativas desenvolvidas no âmbito da EJA, em Maceió-AL, foram se reconfigurando de acordo com os diferentes contextos históricos e políticos no município. A autora Rocha (2021) relata a existência de distintas concepções teórico-metodológicas aplicadas às estruturas curriculares das escolas, de acordo com cada gestão do município.

Amparadas nessas concepções, a construção de políticas curriculares na rede de ensino de Maceió-AL foi se delineando ao longo de sete gestões municipais, especificamente, no decorrer de 1993 a 2019. Diante do enunciado, consideramos importante, com base nos estudos de Rocha (2021), narrar de forma linear cada proposta curricular articulada às políticas de gestão municipal vigente no município.

Iniciamos, analisando as gestões dos anos de 1993 a 2003⁹, quando Maceió contou com gestores municipais, que assumiram uma postura de administradores que fizeram mudanças significativas. O então prefeito Ronaldo Lessa (PSB), aderiu à administração popular-democrática, e nesse contexto, a EJA teve bastante visibilidade, principalmente no cerne da formação continuada, que pretendia entender as singularidades da modalidade.

A preocupação com os sujeitos educadores/as e educandos/as era perceptível nessa gestão. As condições de trabalho dos/as docentes e a valorização do público estudantil faziam parte das principais preocupações da gestão, na perspectiva de atuar democraticamente e de forma emancipadora com vistas a atender as reais necessidades dos sujeitos atuantes na EJA.

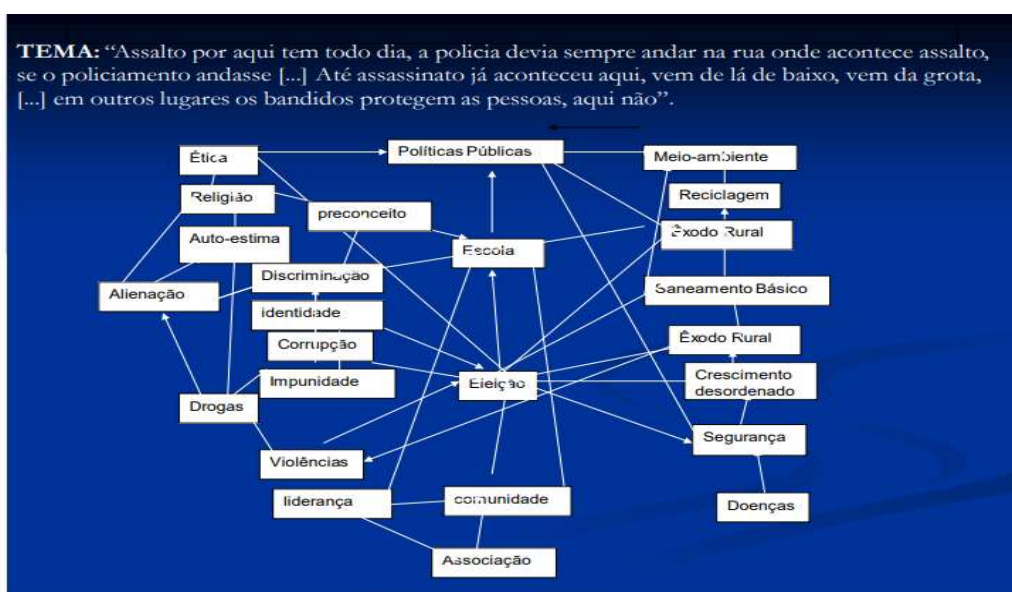
Nesse contexto, e como anteriormente mencionado, o município assumiu como proposta curricular a Rede Temática de base freiriana, contrapondo-se à padronização do currículo escolar pertinente ao período. A Rede Temática se constituiu em uma releitura coletiva da realidade em que a escola estava inserida e passou a ser um instrumento pedagógico norteador indispensável para desenvolver práticas educativas que atendessem às necessidades expostas pelos sujeitos, conforme expõe Silva (2002, p. 24):

⁹ Na capital alagoana, as administrações consideradas populares tiveram como prefeitos: Ronaldo Lessa do Partido Socialista Brasileiro (PSB) de 1993 a 1996 e Kátia Born também PSB, de 1997 a 2004

[...] A empreitada desafiadora do currículo crítico é a sistematização de uma prática curricular que, partindo da negatividade concreta, efetive a criticidade como ética educacional. Para tanto, torna-se indispensável partir das vozes dos sujeitos vitimados pelas realidades desumanizadoras.

Essa “empreitada desafiadora”, como diz o pesquisador, parte de uma pesquisa socioantropológica, segundo Cavalcante (2017), e tem como ponto de partida o diálogo com as pessoas da comunidade para a construção curricular. Essas falas advindas do diálogo são problematizadas, selecionadas e sistematizadas em redes de análises e de negociação coletiva, conforme o exemplo na Figura 1 abaixo:

Figura 1 - Estrutura da Rede Temática



Fonte: Cavalcante (2017¹⁰, p. 112)

A proposta curricular baseada em rede temática lançada à EJA tinha como pano de fundo os preceitos freirianos, e buscava desenvolver a educação pública de viés popular, visando a criação e consolidação de espaços democráticos e dialógicos, que segundo Rocha (2021), foi iniciada informalmente em Maceió, em 1993 - 1996, na gestão de Ronaldo Lessa, e seguiu pelas gestões da prefeita Kátia Born (1997 – 2000 e 2001- 2004).

Contatamos que a proposta não foi efetivada prontamente, e acarretou questionamentos de estudiosos/as da área e de profissionais atuantes na modalidade, tendo em vista, que devido à falta de regularização oficial, não houve um momento de formação e a real compreensão dos

¹⁰ Tese de doutorado, Valéria Campos Cavalcante.

fundamentos da Rede para uso nas ações pedagógicas a partir de uma perspectiva interdisciplinar crítica.

Essa proposta pedagógica curricular, que envolveu os anos iniciais e finais da EJA, ou seja, todo o Ensino Fundamental, rompeu com a lógica da escola tradicional que distancia os sujeitos das suas realidades. Interrompeu com o que Freire (1987) denomina de educação bancária, uma vez que dá visibilidade à realidade do/a educando/a. Envolve o processo de aproximação do/a professor/a com a comunidade escolar, e valoriza as falas dos sujeitos e ressignifica o seu fazer pedagógico, nesse sentido:

A metodologia da Rede Temática tem como pressuposto o compromisso com a Educação Popular, entre as referências teóricas está a Educação Cidadã de Antunes e Padilha, e fundamenta-se no princípio da Leitura do Mundo, entendendo que ‘a educação, numa perspectiva emancipadora e libertadora, não pode se dar alheia ao contexto do educando, nem o conhecimento pode ser construído ignorando o saber dos alunos’¹¹. Nessa perspectiva, o educador assume uma função de problematizador, em um processo dialógico com o educando, tendo o mundo como mediatizador dessa relação (Maceió, 1018, p. 201).

A Rede temática baseia seus currículos em práticas emancipatórias, constituindo-se a partir das problemáticas apresentadas coletivamente mediante as falas dos sujeitos alfabetizando/as e alfabetizadores/as, e buscava por meio de uma reconfiguração curricular crítica, solucionar questões sociais referentes à margem social, onde geralmente o público estudantil da EJA encontra-se inserido.

Para Rocha (2021) a reorientação curricular para a EJA possibilitada pela Rede Temática em Maceió permitiu o progresso no plano político-pedagógico da Rede municipal, especialmente nas escolas. Porém, em determinados períodos em que ocorriam mudanças de gestão municipal, também aconteciam interferências nas ações em rede, e acarretou interrupção nos processos educacionais e, conseqüentemente, na construção de currículos contra-hegemônicos.

Os avanços e retrocessos referentes às práticas curriculares fundamentadas na Rede Temática, provocaram desconfiças entre os/as docentes, tendo em vista, a atuação de treze secretários (Rocha, 2021) no decorrer do período de aplicação da proposta. Fato, que desmotivou os/as profissionais que atuavam frente à Educação de Jovens e Adultos. Houve

¹¹ ANTUNES, A, PADILHA, P. R. **Educação Cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria, Instituto Paulo Freire, 2010. p. 49. (Educação Cidadã: 6)

melhoria apenas nas atividades realizadas por aqueles, que realmente estiveram comprometidos politicamente com o avanço da modalidade.

Mesmo diante dos inegáveis períodos de “turbulências” vivenciados por estudiosos/as defensores/as de políticas curriculares mais democráticas, a proposta de reelaboração do currículo escolar, baseado em Rede Temática foi discutida e apoiada por vários/as educadores/as e escolas. Diante de tal conjuntura de desafios, Rocha (2021) afirma que a Rede Temática foi oficialmente regularizada no ano de 2017, a partir das Orientações Curriculares da Educação de Jovens, Adultos e Idosos do município de Maceió:

Apesar dos conflitos, a proposta curricular da Eja foi oficialmente publicada e lançada no dia 06 de dezembro de 2017 como Orientações Curriculares da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, numa conjuntura de parceria firmada entre Semed/Maceió e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), existente desde o ano de 2014, num contexto adverso às gestões populares (Rocha, 2021, p. 63).

Com a atenção governamental voltada à EJA, em 2003, nacionalmente houve o lançamento de outro Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – PBA, programa assumido amplamente em Alagoas, e abrangeu tanto o município de Maceió, quanto a rede estadual e municípios circunvizinhos. Apresentou um discurso que propunha a superação do caráter de campanha constatado em outros programas direcionados à modalidade diz Cavalcante (2017).

Em Maceió criou-se uma ampla estrutura para assumir o Programa que trouxe uma proposta emancipatória, entretanto, pôde-se perceber várias lacunas. O próprio documento trazia o discurso de tutela e o perfil de formação aligeirada entre tantos outros problemas e semelhanças com Campanhas anteriores. Logo, as propostas de avanços contidas no interior do documento não foram efetivadas.

Há de se destacar ainda que, no PBA, assim como em outros programas oficiais, os/as educandos/as da EJA eram dissimuladamente considerados/as incapazes, e dessa forma, entendemos que suas identidades e realidades, bem como seus conhecimentos de mundo não eram relevantes nessa abordagem pedagógica, e causou distanciamento entre as necessidades dos sujeitos e os conhecimentos escolares ofertados.

Segundo Cavalcante (2017), as ações desenvolvidas a partir de programas e projetos federais no município, não fortaleceram as escolas da rede, e não favoreceram a inserção e permanência dos/as estudantes, fato que segundo a autora, sempre aconteceu na EJA em

Maceió, e que gerou a precarização nos serviços educacionais ofertados à modalidade nos espaços escolares:

[...] teve ações vinculadas a programas do governo federal, a exemplo o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e Projovem. Essas políticas focais são necessárias, muitas vezes, diante da realidade educacional precária de um município como Maceió. Entretanto, são insuficientes e com frequência se tornam paliativas, sem diálogo com a EJA local. Sendo assim, não garantem o processo continuado de escolarização, configurando-se como ações meramente temporárias, no sentido de minimizarem em parte as desigualdades socioeducacionais, por meio de programas federais (Cavalcante, 2017, p. 114)

Posteriormente, de 2005 a 2012, a EJA em Maceió sofreu as mudanças na gestão municipal, que repercutiram na gestão da Semed. Ocorreram limitações financeiras na Educação, que atingiram, sobretudo, as iniciativas inovadoras. Entre elas a proposta curricular em Rede Temática, que apesar de na época, não ser oficializada era norteadora das práticas pedagógicas e passou a ser descartada, uma vez que exigia do/a professor/a a disponibilidade horária para estudos e planejamentos coletivos, fundamentais e indispensáveis no movimento de reorientação curricular.

Rocha (2021) reforça, que no decorrer dos anos de 2005 a 2012, somando-se duas gestões adjacentes com discursos neoliberais de mudanças na educação, aconteceram diversas reconfigurações de movimentos político-pedagógicos apoiadores do neoliberalismo. Naquela conjuntura política, alguns/mas profissionais afastados/as em 2004, retornaram ao âmbito educacional para recompor o Deja, e tentaram retomar o processo de reorientação curricular em Rede Temática, especificamente no I Segmento - anos iniciais, visando implementar também no II Segmento - anos finais da modalidade.

A intenção era de continuar a desenvolver o trabalho pedagógico mais democrático e emancipador, e assim, possibilitar a continuidade dos estudos dos/as educandos/as. Porém, por não estarem em um período de gestão popular, a tentativa fracassou, e as propostas curriculares em Rede Temática para EJA permaneceram sem oficialização.

Na gestão consolidada em 2013-2016, e subsequente aos anos de 2017 e 2020, “correspondentes às 6^o e 7^a gestões desde a criação da Semed/Maceió” (Rocha, 2021, p. 60), o município optou por buscar outras orientações político-educacionais e curriculares. Vale ressaltar o que previamente mencionamos, pois foi em meados de 2017 que segundo a autora, foi oficializada as Orientações Curriculares da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, com a

assessoria do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD¹², que faz parte da - ONU.

Diante dos inúmeros e históricos avanços e retrocessos vivenciados pela EJA/Ejai, especificamente na capital alagoana, compreendemos que ainda existe um longo caminho a percorrer na construção de políticas educacionais, que atendam às necessidades dos jovens, adultos e idosos, que em pleno século XXI ainda buscam em Maceió o domínio da leitura, da escrita, e o acesso à escolarização em toda a educação básica.

No subitem seguinte, tratamos da implantação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, exclusivamente em Maceió, no sentido de refletir sobre quais currículos são construídos nas escolas que ofertam a EJA, tendo em vista que se trata de um documento que impõe a adesão de um currículo oficialmente prescrito, que deve ser articulado às competências e habilidades da BNCC.

3. 4 Extrema direita no poder - implantação da resolução cne/ceb nº 1/2021, descaminhos da/na eja em maceió-al

No cenário nacional, no decorrer dos anos de 2016 a 2017, após o golpe, com a saída da presidenta Dilma Rousseff (PT), o país sofreu as influências de uma gestão conservadora, de extrema direita, inicialmente com Michel Temer (MDD) na presidência, e piorou no período subsequentemente, quando o país foi presidido por Jair Bolsonaro (PL) de 2019 a 2022. Esses dois presidentes fizeram cortes drásticos nos investimentos propostos à EJA.

Logo no primeiro ano de governo, por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que concebe a leitura e a escrita como processos puramente mecânicos de decodificação de signos gráficos em sons e vice-versa, retirando dessas atividades qualquer exercício de reflexão e crítica sobre o conteúdo ou o contexto, envolvidos nisso (Soriano, Farias e Fernandes, 2023, p. 8).

Ao longo dos últimos governos de extrema direita (2016 – 2022), e a partir do citado golpe sofrido por Dilma Rousseff em 2016, a educação brasileira, sofreu retrocesso como frisa Cavalcante (2017). A política norteadora das reformas educacionais deste período, interferiu na

¹² Segundo Rocha (2021), o PNUD, atua no Brasil desde 1960, criando e desenvolvendo projetos abarcando os campos de políticas sociais; governança democrática; segurança pública, justiça e meio ambiente; com ações focadas na Agenda 2030, que atua com atividades visando o alcance global, elaborada em torno de uma ideia de 5Ps, Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias, com ações atuantes e articuladas entre as várias esferas governamentais.

construção de currículos escolares emancipadores e democráticos, sobretudo, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Para melhor nos situarmos no contexto alagoano, nos apoiamos em autoras como Freitas (2012), Rocha (2021); Oliveira e Cavalcante (2016), Araújo, Santos e Cavalcante (2023) entre outros/as. As autoras mencionadas expressam em seus estudos considerações sobre as políticas públicas efetivas e/ou falta delas na EJA, bem como, seus impactos na construção de currículos emancipadores para a modalidade.

Em Maceió, com a reeleição do prefeito Rui Palmeiras, que perdurou (2013 a 2016 e 2017 a 2020), foram se configurando novos direcionamentos, especialmente no âmbito educacional, passando por mudanças político-administrativas na Semed/Maceió. Uma das alterações foi a substituição da sigla EJA para Ejai, que o município de Maceió optou conforme Portaria nº 101, de 6 de dezembro de 2016, que regulamenta o termo.

Como já foi mencionado, em 2017, em meio a discordâncias político-educacionais houve na rede municipal de Maceió a retomada da proposta curricular em Rede Temática o que acarretou o lançamento e a publicação das Orientações Curriculares da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai)¹³ como nota-se abaixo:

A versão prescrita das orientações curriculares para a educação de jovens, adultos e idosos foi finalizada e publicada depois de muitos movimentos de articulação, desarticulação e rearticulação entre os grupos de educadores/as da EJA junto aos gestores públicos que passaram pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Rocha, 2021, p. 64).

As Orientações Curriculares da Ejai, reafirmam o currículo na EJA a partir do trabalho com a Rede Temática. Esse documento está distribuído em introdução e mais cinco partes. Segundo Rocha (2021) na introdução, o documento traz entre outras questões, as orientações gerais sobre seu uso pedagógico em função de uma educação inclusiva para o sujeito participe da modalidade, e segue com orientações específicas sobre como se deve construir propostas curriculares em Rede Temática.

Nesse sentido, sendo o foco deste estudo o currículo da Ejai em Maceió no tempo presente (2023-2024), nos detemos na terceira parte do documento, onde segundo Rocha (2021) há os sete passos a serem seguidos para que se consolide uma estruturação curricular de base freiriana, e na qual o principal elemento metodológico é a dialogicidade:

¹³ Reforçamos, que em Maceió-AL, a nomenclatura EJA passou a ser chamada Ejai - Educação de Jovens, Adultos e Idosos, - a partir da resolução nº. 03/2016 do Conselho Municipal de Educação (Comed), por incluir o termo idoso na definição dessa modalidade de ensino.

O 1º passo, a análise – refere-se ao diagnóstico sobre a realidade em que os/as educandos/as vivem, é realizado a partir de levantamento de dados sobre a escola e a comunidade;

O 2º passo, a pesquisa participante – enfatiza a elaboração coletiva do roteiro de entrevistas que serão aplicadas durante a pesquisa participante, por meio da escuta na comunidade;

O 3º passo, a identificação das situações-problema – considera essas situações-problema tendo em vista que elas serão transformadas em temas geradores para problematização inicial da realidade vivenciada dos/as educandos/as;

O 4º passo, a construção do contratema – relaciona-se com a visão dos/as professores/as quanto à explicação dos problemas levantados a partir da consideração dos conceitos e conhecimentos científicos existentes;

O 5º passo, a problematização – faz referência ao diálogo entre professor e aluno em situações de aprendizagem, no qual os temas relacionados à realidade a ser estudada passam pela problematização em três níveis, local, micro-macro e prático;

O 6º passo, a Redução temática – refere-se ao momento de confronto entre temas geradores e contratemas – nessa etapa é realizada a organização da sequência dos tópicos de estudo por área do conhecimento, tendo em vista a busca da leitura crítica sobre a realidade problematizada;

O 7º passo, a Representação da estrutura da rede temática – faz referência à construção da rede temática como síntese da visão de mundo da comunidade e dos/as educandos/as, tendo em vista a necessidade da leitura crítica das realidades locais, considerando uma compreensão que parte da particularidade para a totalidade – do local para o global –, numa relação dialógica que busca a construção de sínteses explicativas a partir da interação entre temas e contratemas, entre as dimensões material, social e cultural com as áreas do conhecimento (Rocha, 2021, p. 65-66).

Nessa perspectiva curricular, existe a valorização dos conhecimentos de mundo dos educandos. A educação é experienciada de forma democrática e emancipadora, de modo que os conhecimentos escolares e dos sujeitos são horizontalizados, tendo em vista que consistem em reflexões sobre problemáticas sociais vivenciadas pelos/as educandos/as da EJA, dando espaço para que esses sujeitos busquem compreender o princípio dessas problemáticas e, de igual modo, busquem transformá-las.

É importante destacar, que mesmo estando lançada a proposta curricular da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no município de Maceió desde 2017, elaborada a partir de um coletivo de estudiosos/as da área, com a mudança política na prefeitura de Maceió em 2021, quando assumiu o prefeito João Henrique Caldas (JHC), houve novamente a reestruturação político-administrativa na Semed/Maceió.

Os currículos escolares da EJA no município passaram a seguir a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que nacionalmente impõe o alinhamento dos currículos da EJA à BNCC, e que foi aceita pelos municípios, inclusive no município de Maceió, conforme Araújo,

Santos e Cavalcante, (2023) e na contramão dos currículos em Rede Temática, estabelecendo quais conhecimentos devem fundamentar as práticas docentes.

A Resolução é considerada um documento esvaziado das reais problemáticas sociais, e sua organização estabelece um padrão curricular que invisibiliza as necessidades concretas dos/as educandos/as, portanto, representa uma parcela de uma política fragmentada voltada à modalidade que historicamente “[...] tem sido secundarizada, marcada com a suplência, aligeiramento e formação, aquém das demandas do mundo do trabalho” frisam Almeida, Araújo e Fiuza (2022, p. 3).

Sob essa perspectiva, a Resolução se caracteriza como uma imposição da hegemonia curricular, que não atribui relevância, nem valoriza os conhecimentos de mundo dos sujeitos trabalhadores/as frequentadores/as da EJA. Ao tempo, que cria hierarquizações entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes populares, oriundos das experiências de vida daqueles/as que ocupam os espaços das escolas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos de Maceió.

Nesse sentido, houve mudanças quanto aos currículos da EJA, sob a normatização da Resolução CNE/CEB nº 1/2021, que impõe o alinhamento curricular da modalidade à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, desconsiderando os conhecimentos e saberes dos/as educandos/as. Em Maceió, que é o nosso objeto de estudo, a partir de 2021 com a reestruturação político-administrativas da Semed/Maceió, as escolas da Eja tiveram que abortar as propostas curriculares emancipatórias, baseadas em Rede Temática, assumindo as prescrições oficiais representada na Figura 2 abaixo:

Figura 1 - Resolução CNE/CEB nº1, de 28 de maio de 2021

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 28 DE MAIO DE 2021 ^(*)

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

A Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto no artigo 9º, § 1º, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e com base no disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 1/2021, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado de Educação, publicado no DOU, de 26 de maio de 2021, resolve:

Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos:

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

Art. 2º Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, a oferta da modalidade da EJA poderá se dar nas seguintes formas:

- I – Educação de Jovens e Adultos presencial;
- II – Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD);
- III – Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e

^(*) Resolução CNE/CEB 1/2021. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de junho de 2021, Seção 1, p. 107.

Fonte: Diário oficial da União.

Concordamos com os autores Almeida, Araújo e Fiuza (2022) ao questionarem que, epistemologicamente, a Educação de Jovens e Adultos passa por desafios recorrentes, quanto às políticas nacionais educacionais, tendo em vista que de acordo com cada período histórico e político do país, são desenvolvidas soluções provisórias, que reforçam a lógica hegemônica de políticas neoliberais.

Ao determinar uma política educacional direcionada à EJA acentua-se a construção de um currículo ideológico que generaliza o perfil do/a estudante da modalidade, tendo em vista que o alinhamento da EJA à BNCC pressupõe que o processo de escolarização desse público é condizente ao ensino ofertado a estudantes na idade dita regular, aspecto que camufla as singularidades dos/as trabalhadores/as estudantes que buscam a modalidade de ensino.

Diante disso, as políticas curriculares direcionadas à EJA, são contraditórias, a exemplo da Resolução nº 1, de 28 de maio 21, que visa fundamentar a ação pedagógica em competências e habilidades. A tendência é de desenvolver uma formação tecnicista voltada ao mercado de

trabalho, sem com isso considerar os aspectos críticos e emancipadores que devem fazer parte da formação escolar desenvolvida no cerne da modalidade.

Sobre essa temática Almeida, Araújo e Fiuza (2022) discorrem que ao compreender a existência dos homens em sociedade a partir do materialismo histórico-dialético, entende-se também a existência de duas classes sociais com objetivos distintos - os abastados e os subalternos, que de igual modo estão situados em uma realidade capitalista. Nesse sentido, os interesses antagônicos impulsionam a disputa de ideias hegemônicas que se consolidam no currículo escolar.

Destarte, a importância de refletir criticamente sobre documentos oficiais, como a Resolução nº 1, de 28 de maio de 21, que impõe um currículo prescrito à EJA, elaborado notadamente por uma minoria em função de objetivos particulares. Precisamos entender qual papel assume as políticas educacionais, no sentido de hegemonicamente tornar-se o principal elemento usado na luta de classes, na função ideológica de reafirmar o lugar social destinado ao estudante da modalidade.

Apesar da Educação ser um direito universal, ela ainda é negada a muitos/as cidadãos/ãs, as políticas voltadas ao público da EJA, nem sempre atendem às necessidades dos trabalhadores/as-estudantes da modalidade, se caracterizando como políticas excludentes, devido a negação das realidades dos/as estudantes e seus saberes, e citamos a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021. Por isso entendemos que as práticas curriculares nas escolas que ofertam a modalidade em Maceió, historicamente se desdobram em hegemônicas, e, emancipatórias as contra-hegemônicas.

Por conseguinte, o currículo da EJA, necessita transgredir essa concepção de dualidade, no sentido de trazer ao centro das práticas pedagógicas as vivências estudantis, a fim de potencializar as identidades socioculturais e os direitos dos grupos menos favorecidos. Para tanto, se faz necessário se estabelecer diálogos constantes com aqueles/as que constroem cotidianamente a educação de jovens, adultos e idosos nas escolas de Maceió.

Sob essa ótica, compreendemos que os documentos oficiais apresentam pontos antagonicamente marcantes no que diz respeito à EJA. Dentre os quais podemos citar a Educação à Distância, que notadamente não atende as expectativas e realidades dos/as estudantes. Dessa forma, o uso de conceitos que são amplamente debatidos em diversas instâncias sociais fora inserido na lei de forma ideológica, e favorecem a predominância do modelo de produção capitalista.

Há que se ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos se destaca nacionalmente por sua trajetória de resistência, em busca de reconhecimento e legitimação nas políticas

educacionais. E na maioria das vezes são instáveis e facilmente interrompidas durante a transição de governo. E, em Maceió-AL não é diferente, em 2022, os currículos da EJA foram ainda mais prejudicados com a portaria - Nº. 0309/2022, Maceió/Al, 15 de setembro 2022, que normatiza várias modificações na organização curricular da modalidade, inclusive a aplicabilidade de Multiperíodos, como vemos na Figura 3 abaixo:

Figura 2 - Portaria Nº. 0309/2022, Maceió/AL, 15 de setembro de 2022

ANO XXV - Maceió/AL, Quinta-Feira, 15 de Setembro de 2022 - Nº 6524a - Edição Extraordinária	
<p>§1º Trata-se de uma alternativa de atendimento ao estudante/trabalhador, matriculado em qualquer segmento da EJAI que, por motivos diversos, enfrenta dificuldades em participar das atividades no início ou ao fim de turno de estudo em unidade escolar.</p> <p>§2º Deverá ser desenvolvida por meio de atividades previamente planejadas pelas professoras, de forma a cumprir a carga horária prevista para o respectivo componente curricular.</p> <p>§3º Poderá ser ofertada em ambientes empresariais e outros, possibilitando melhor aproveitamento do tempo dos estudantes/trabalhadores.</p> <p>II - EJAI Multi Períodos</p> <p>§1º Destinado aos casos em que o número de estudantes não corresponde ao estabelecido pela legislação educacional vigente e/ou quando a estrutura física ou a especificidade de atendimento não comporta a composição de turmas por período.</p> <p>§2º A oferta nesse formato atenderá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A ampliação de atendimento da EJAI presencial, em situações de baixa demanda que impossibilite a implementação de um turno para a modalidade; • O acesso a estudantes com dificuldade de deslocamentos, como população em situação de rua; • Comunidades específicas, locais de difícil acesso, periferias, entre outros. <p>Art. 5º - O programa atenderá de acordo com os seguintes critérios de realização e organização:</p> <p>I - Mediante parcerias com movimentos sociais, organizações comunitárias e não governamentais, através denominados Núcleos de Ensino - NEs;</p> <p>II - Poderão estes NEs funcionar em organizações não governamentais, associações de bairro, comunidades religiosas, centros de obras, espaços cedidos pelos poderes públicos federal, estadual, municipal e iniciativa privada, centros de reabilitação, Hospitais entre Outros;</p> <p>III - Os NEs serão reconhecidas como unidades acolhedoras e deverão ser supervisionadas pela equipe técnica da Coordenadoria Geral de Educação de Jovens, Adultos e Idosos - CGEJAI;</p> <p>IV - Os NEs, como unidades acolhedoras serão, obrigatoriamente, vinculadas a uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Maceió com oferta da EJAI, denominada unidade ofertante.</p> <p>V - As documentações relacionadas à vida escolar dos estudantes deverão ser elaboradas tanto na unidade acolhedora como na unidade ofertante.</p> <p>Parágrafo Único - Os documentos produzidos na unidade acolhedora deverão ser encaminhados às unidades de ensino (ofertante), para guarda e manutenção, sob a supervisão da CGEJAI e da Coordenadoria Geral de Normas e Legislação- CGNL;</p> <p>VI - Será permitida a matrícula de estudantes da EJAI mesmo que haja total ou parcial inexistência de documentação pessoal e escolar.</p> <p>§1º A CGEJAI, em parceria com órgãos do poder público em suas diversas esferas, encaminhará o(a) estudante e as demandas, com vista a solucionar as pendências documentais destes estudantes em um prazo não superior a 90 dias;</p> <p>§2º Nos casos de ausência de documentação que comprometa a continuidade do(a) estudante, a unidade acolhedora poderá realizar, sob orientação da coordenadora da NE, o processo de</p>	<p>classificação/reclassificação conforme Resolução nº 01/2006 Comed/Maceió.</p> <p>Art. 6º - Poderão participar do programa os docentes e demais profissionais da educação que tenham vínculo efetivo com a Semed, conveniências de outras secretarias da educação ou selecionados por meio de processo seletivo.</p> <p>Parágrafo Único - Os professores serão responsáveis pelo registro de frequência, avaliação e conteúdos, em suas respectivas turmas, no sistema de gestão documental disponibilizado pela SEMED.</p> <p>Art. 7º - A CGEJAI designará um(a) coordenador(a) para acompanhar, planejar e orientar as atividades educacionais desenvolvidas nos Núcleos de Ensino.</p> <p>Art. 8º - No que se refere à avaliação na EJAI, em suas diferentes processos e etapas, deverá encorajar, orientar, zelar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua e formativa, com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens.</p> <p>Art. 9º - No tocante a frequência, o(a) estudante se pontualidade dos estudantes da EJAI, em particular aqueles que se encontram em situação vulnerabilidade social as unidades acolhedoras poderão se utilizar de um documento para registro de ausência justificada mediante a critérios que não prejudiquem a sua continuidade nas aulas.</p> <p>§1º A CGEJAI, juntamente com a CGNL e o setor de sistema de informação da Coordenadoria Geral de Informação e Avaliação Escolar - CGIAE, disponibilizará às unidades acolhedoras o modelo deste documento de registro de ausência justificada.</p> <p>§2º O registro de ausência justificada com critérios deverá ser utilizado nos casos em que o estudante ultrapassar o limite de 25% (vinte e cinco por cento) de faltas, a solicitação será analisada pelo docente da unidade acolhedora em conjunto com o(a) Coordenador(a) da NE e levado ao conhecimento da equipe da CGEJAI e, sendo deferida, a aprovação estará vinculada à obtenção de, no mínimo, 60% (sessenta por cento) de rendimento em cada componente curricular, nas avaliações realizadas no decorrer do período bem como na realização de atividades compensatórias de acordo com o art. 8º desta portaria.</p> <p>Art. 10º - Para a realização do Programa, caberá a CGEJAI:</p> <p>I - Designar as unidades escolares ofertantes do Programa a Escola vai até Você;</p> <p>II - Buscar parcerias com a comunidade objetivando espaços adequados para ampliação do Programa;</p> <p>III - Acompanhar e orientar o processo de matrícula junto ao sistema de gestão de informações e registros disponibilizado pela SEMED.</p> <p>IV - Designar o(s) profissional(is) que irá(m) supervisionar e coordenar as ações desenvolvidas nos NEs;</p> <p>V - Acompanhar, supervisionar e orientar, in loco, por meio do coordenador(a) dos NEs, as atividades desenvolvidas junto aos estudantes.</p> <p>Art. 11º - Os seus estudos serão encaminhados à Diretoria de Gestão de Educacional da Semed que, por meio da Coordenadoria Geral de Educação de Jovens Adultos e Idosos - CGJAI adotará as providências cabíveis.</p> <p>Art. 12º - Determinar que a inobservância ao exposto nesta Portaria e seu respectivo descumprimento implicará em apuração de responsabilidades dos/as servidores/as em suas instâncias de atuação, conforme Estatuto do Servidor Público Municipal e demais legislações vigentes.</p> <p>Art. 13º - Esta Portaria entrará em vigor a partir da data de sua publicação em Diário Oficial Eletrônico do Município de Maceió, revogando disposições em contrário.</p>

Fonte: Diário Oficial eletrônico do município de Maceió.

Vimos que esses documentos foram implementados sem prévias discussões, como preconiza o processo democrático. Ou seja, sem estudos com a comunidade escolar,

professores/as e estudantes, se configurou como mudanças abruptas, e impostas verticalmente, e desconsiderou o diálogo tão necessário para a modalidade.

Na sequência apontamos as incoerências e lacunas constantes na implantação dessa *matriz curricular para Ejai* – que marca mais um período de retrocesso vivenciado pela modalidade, tendo em vista que não apresentou base de estudos, nem mesmo de infraestrutura -, e reforçou a negação dos direitos dos/as estudantes, que se trata de um documento imposto, sem planejamento e diálogo com a comunidade escolar:

Implantação de uma matriz diferenciada para a oferta da Ejai no horário diurno, podendo ser ofertada em ambientes empresariais e em parceria com movimentos sociais, organizações comunitárias e não governamentais, e negando que a Ejai envolve a totalidade de saberes/conhecimentos. Nessa direção, afirmamos a não correspondência com a organização curricular com o ensino diurno conforme sugere o Parecer CEB 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, ainda em vigor.

Implantação de turmas Multiperíodos que denota a organização de uma EJA imediatista, sem infraestrutura para atender à implantação de um formato com planejamento, discussão e diálogo com suas bases. Caracteriza-se, assim, como o retorno ao histórico de negação de direitos, a partir de salas multisseriadas, que traz consequências graves na aprendizagem dos/as estudantes. E no trabalho docente que é desvalorizado e passa por sobrecarga de trabalho, tendo em vista que a turma multisseriada extrapola a heterogeneidade da modalidade.

Outros problemas também foram analisados na Resolução nº 01 de 25 de maio de 2021, responsável por instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de alinhar a modalidade à Política Nacional de Alfabetização - PNA e à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, bem como a EJA a Distância, como vemos a seguir:

O componente curricular Trabalho e Educação fora substituído por Mercado, Trabalho e Empreendedorismo, e foca apenas na preocupação em preparar os/as estudantes para o mercado de trabalho. Muda-se, portanto, completamente a concepção coerente que se assumia para/na modalidade anteriormente nesta Secretaria, defendida por esse coletivo, em que os/os estudantes da Ejai eram/são vistos/as como trabalhadores/as-estudantes que necessitam refletir sobre sua realidade no mundo do trabalho. Traduz-se esta postura pela imposição da chamada “uberização”, tão presente na atual sociedade capitalista, excludente, segregadora de direitos de trabalhadores/as;

A Língua Estrangeira – Espanhol é substituída pela Língua Estrangeira - Inglês, e causa estranhamento excluir conhecimentos para um público tão carente. Entendemos que deveriam

ser mantidos os dois idiomas e considerar a disponibilidade do quadro docente. A implantação de um componente curricular sem a contratação de professores, acarreta horários vagos, a não aprendizagem e, a não emissão de histórico escolar, o que poderá ocasionar futuros problemas jurídicos;

Acrescentou-se o componente curricular disciplina Projeto de vida, sem a devida clareza e aprofundamento de como se constitui e de como será trabalhado nas escolas, o que implica na ausência de conhecimentos dos próprios profissionais que estão assumindo o referido componente.

As reformulações na organização curricular da Eja em Maceió foi tema de debates de vários/as professores/as e pesquisadores/as da área, inclusive dos movimentos sociais, que vislumbram uma EJA emancipadora e inclusiva, especificando as questões relativas às matrículas e à certificação, podemos citar as seguintes implicações, conforme expõe o Fórum Alagoano de EJA (2023, p. 04):

- I) Várias escolas estão sem poder emitir o histórico escolar dos estudantes, que já saíram da rede, por falta da oferta de componentes curriculares;
- II) O término do período letivo de 2022.1 aconteceu totalmente sem orientação, e as escolas estão enfrentando sérias dificuldades para realizar o encerramento do período no sistema e a realização de novas matrículas, considerando que não houve nenhuma orientação sobre como proceder em relação às matrículas no meio do ano;
- III) Chamada pública de 06 de setembro de 2022, para contratação e formação de alfabetizadores/educadores leigos, dentro do contexto do Programa Brasil Alfabetizado, esses/as alfabetizadores/as que receberão menos de um salário-mínimo, reforçam a precarização do trabalho docente, e reafirmamos o retrocesso que esta ação representa para a modalidade, uma vez que se configura como compensatória, nos moldes de campanha, formato já tão discutido e ultrapassado. Destacamos que o processo de alfabetizar é complexo e requer preparo linguístico-pedagógico, portanto, necessita de formação docente específica e não formação superficial. Nesse sentido, o município de Maceió demonstra as dificuldades para assumir um patamar de visibilidade e garantia de direito para o público da modalidade (Faeja, 2023, p.04).

Destacamos que a Secretaria em questão, ao formular essas portarias sem diálogo com os pares da EJA, impõe o desmonte da modalidade, que se desconfigura, perdeu as características conquistadas que respaldam a sua importância social ao longo da história da educação, ganhos que a colocaram em um patamar de direito subjetivo e constitucional.

Para as autoras Araújo, Santos e Cavalcante (2023), nessa conjuntura, os currículos da modalidade seguem caracterizando-se como uma imposição hegemônica, que negam as

especificidades dos/as educandos/as, invisibilizando o reconhecimento dos saberes e experiências de vida desse público. Uma vez que tentam padronizar os currículos e estudantes numa perspectiva meritocrata e excludente, baseadas em competências e habilidades.


Estas autoras defendem ainda, que os currículos devem trazer significados às realidades e identidades socioculturais dos/as educandos/as da referida modalidade, de modo que possam fazer uso efetivo dos seus conhecimentos de mundo que passam a ser ampliados por meio da escolarização. É justamente essa educação contra-hegemônica, defendida neste trabalho, que nos aproxima das concepções educativas críticas, que nasceram historicamente para a EJA no Brasil a partir das bases teórico-metodológicas de Paulo Freire.

Ainda em 2023, tendo o processo democrático retornado ao cenário nacional, com destaque ao retorno de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) como presidente e principal liderança do Brasil, algumas mudanças no cenário educacional começaram a surgir, novas reformulações em prol de uma educação para todos vão se consolidando e novas políticas são pensadas para o campo da Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos passa a ser foco da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão - Secadi, vinculada ao Ministério da Educação - MEC, que por meio de um coletivo busca intervir nas lacunas deixadas pelo governo anterior, explicam Araújo, Santos e Cavalcante (2023), que bruscamente limitou os recursos financeiros destinados à modalidade.

Nacionalmente, o MEC, em 2023, estudou a estruturação de uma nova política educacional voltado à EJA - denominada de *Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos*, a partir do Decreto Nº. 12.048, de 5 de junho de 2024, que busca superar os alarmantes e crescentes índices de analfabetismo em pessoas com 15 anos, ou mais, no Brasil, representado na Figura 4 abaixo:

Figura 3 - Decreto N°. 12.048, de 5 de junho de 2024



Presidência da República
Casa Civil
Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 12.048, DE 5 DE JUNHO DE 2024

Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, caput, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, caput, inciso I, da Constituição, nos arts. 37 e art. 38 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 2º, caput, inciso I, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na superação do analfabetismo e na qualificação da educação de jovens e adultos - EJA.

§ 1º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

- I - público da EJA - as pessoas de quinze anos de idade ou mais que não tenham acessado ou não tenham concluído o ensino fundamental e o ensino médio, nos termos do disposto no [art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#);
- II - pessoas não alfabetizadas - as pessoas com quinze anos de idade ou mais que declarem que não sabem ler e escrever, conforme a definição da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; e
- III - Educação Popular - as práticas educativas realizadas por movimentos sociais e organizações da sociedade civil com o objetivo de promover a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

§ 2º O Pacto será implementado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e contará com a articulação intersetorial e a participação voluntária da sociedade civil organizada, dos organismos internacionais e do setor produtivo.

§ 3º Compete ao Ministério da Educação a coordenação das ações decorrentes do Pacto.

Art. 2º São diretrizes do Pacto:

- I - a colaboração entre os entes federativos, observado o disposto no [art. 211 da Constituição](#);
- II - o fortalecimento das formas de colaboração de que trata o [art. 10, caput, inciso II, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#);
- III - a integração da EJA com a educação profissional e tecnológica - EPT, com a finalidade de promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- IV - a equidade nas condições de oferta da EJA;
- V - a prioridade no atendimento aos grupos sociais em maior situação de vulnerabilidade, observados os aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero;
- VI - a multiplicidade de metodologias, abordagens, instrumental pedagógico e recursos didáticos que sejam coerentes com o perfil e o contexto dos sujeitos;
- VII - o reconhecimento da diversidade de público da EJA, observadas as características étnicas, raciais, étnicas, de gênero, de renda, de local de moradia, das pessoas privadas de liberdade e em cumprimento de medidas socioeducativas, pessoas com deficiência e de outras condições e contextos específicos;
- VIII - a valorização dos profissionais da EJA;
- IX - a integração das ações do Poder Público e a articulação intersetorial para o estímulo ao acesso e à permanência do trabalhador na escola;

Fonte: Diário da União.

Essa política foi amplamente divulgada em 6 de junho de 2024, e se configurou com base em estudos macros que evidenciaram a defasagem no processo de alfabetização das pessoas jovens e adultas em cinco grandes áreas do país, englobando o Norte, o Nordeste, o Sudeste, o Sul e o Centro-oeste. Nesse sentido, o Programa parte de três princípios fundamentais:

- I) Engajamento de lideranças, movimentos sociais, empresariado e sociedade civil;
- II) Regime de colaboração e governança participativa;

III) Pactuação intersetorial (Brasil, 2024, p. 2).

O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, foi elaborado a partir de uma grande estrutura que visou não só as dificuldades econômicas desse público, mas que entendeu que o problema do analfabetismo atravessa outros elementos constitutivos da vida dos sujeitos. Sob essa perspectiva, e tem como principais objetivos:

- i) Superar o analfabetismo de jovens, adultos e idosos;
- ii) Elevar a escolaridade de jovens, adultos e idosos;
- iii) Ampliar a oferta de matrículas da EJA nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade;
- iv) Ampliar a oferta da EJA integrada à educação profissional (Brasil, 2024, p. 2).

Notamos que os aspectos constitutivos nos quais a política está pautada, como os princípios e objetivos, se de fato consolidados nas escolas e/ou espaços de escolarização do público da EJA contribuirão significativamente para que os sujeitos alcancem o que realmente buscam na escola, - a alfabetização -, e junto a esta, o entendimento de que outros direitos lhes foram negados.

Essa nova organização com vistas à EJA, trouxe esperança aos ativistas/militantes e estudiosos/as da área, e o possível retorno da educação popular no cerne da modalidade reanimou educandos/as e educadores/as, pois estes/as reconhecem que na perspectiva freiriana trata-se de uma educação política que valoriza os sujeitos em sua concretude, e que respeita seus conhecimentos e especificidades.

Para que as propostas condizentes ao Pacto transcorram com êxito, implementaram-se e/ou reformularam-se alguns Programas e Projetos que servirão como “estratégias para a expansão e a qualificação da alfabetização e da EJA”, as quais estão enumeradas da seguinte forma:

- 1 Programa Pé de Meia;
- 2 PDDE Equidade – EJA;
- 3 Novo ciclo do Programa Brasil Alfabetizado;
- 4 Ampliação do fator de ponderação da EJA no Fundeb;
- 5 EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT);
- 6 Projovem urbano e Projovem campo;
- 7 Formação de professores e gestores;
- 8 Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) EJA;

- 9 Chamada pública;
- 10 Novas Diretrizes Operacionais para a EJA;
- 11 Sistema Cadeja;
- 12 Medalha Paulo Freire.

Acreditamos que essa nova sistematização em torno da EJA, impactará diretamente nas práticas curriculares desenvolvidas por educadores/as que atuam frente à modalidade. Os currículos prescritivos deverão ser repensados quanto aos conteúdos socializados com os/as educandos/as, a fim de alcançar os objetivos do Pacto, mesmo com a imposição de alinhamento da EJA à BNCC.

Compreendemos que as relações estabelecidas no cerne da política, condizem com posturas educativas e currículos que buscam contribuir para a permanência dos sujeitos nos espaços escolares, principalmente daqueles/as ainda analfabetos/as. Para tanto, é fundamental a implantação de estratégias curriculares que façam sentido para os/as educandos/as, o que abordem criticamente situações vivenciadas por eles/as em suas relações sociais. Sobre os currículos, vejamos o que nos diz Freire (1992):

[...] O que me parece igualmente importante salientar, na discussão ou na compreensão dos conteúdos, nossa perspectiva crítica e democrática do currículo, é a necessidade de jamais nos permitir cair na tentação ingênua de magicizá-los. E é interessante observar como, quanto mais os magicizamos, mais tendemos a considerá-los neutros ou a tratá-los neutramente. Eles têm em si, para quem os entende magicamente, uma tal força, uma tal importância que, ao ‘depositá-los’ nos educandos, sua força opera nestes a mudança esperada. E é por isso que, magicizamos, ou assim entendidos, com este poder em si mesmos, não cabe ao professor outra tarefa senão transmiti-los aos educandos. Qualquer discussão em torno da realidade social, política, econômica, cultural, discussão crítica, nada dogmática, é considerada não apenas desnecessária, mas impertinente (Freire, 1992, p. 57).

As teorias e escritos do educador pernambucano nos encorajam a pensar uma educação como possibilidade de emancipação dos sujeitos invisibilizados/as nas práticas sociais, sobretudo, no reconhecimento dos seus saberes nos currículos nos quais compreende-se que deve sempre emergir a ideia da educação crítica, para a rebeldia e para a formação de subjetividades inconformistas.

O processo de articulação macro que envolve o Pacto foi construído com a intenção de apoiar os Estados, os Municípios e o Distrito Federal a superar os históricos índices de analfabetismo, além de qualificar a Educação de Jovens e Adultos. Nacionalmente houve grande mobilização dos Fóruns de EJA para que houvesse a expressiva adesão ao Pacto. Em

Figura 5 - Organização da Ação intersectorial do Pacto



Fonte: Cartilha Pacto (2023)

Temos que esse novo panorama, que envolve a EJA no Brasil, pode significar uma transgressão daquilo que foi imposto pela Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 ao limitar o currículo da modalidade a habilidades e competências condizentes ao ensino baseado na BNCC. Esse entendimento pode proporcionar ao/à docente da Eja em Maceió, um novo direcionamento pedagógico, antagônico a padronização curricular.

A análise do documento do Pacto nos remonta às teorias freirianas e sua articulação com a Educação Popular, com possibilidade de oferta em espaços não formais, expandindo as alternativas de ofertas para/na EJA. As metodologias de ensino devem ser convenientes ao público, com detalhes minuciosamente pensados para que os/as estudantes da modalidade se sintam contemplados/as em todo processo que demanda a formação escolar.

E dizem Soriano, Farias e Fernandes (2023) contrapondo-se à Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, o Pacto visa quebrar a lógica burguesa de históricas resistências sobre a educação pública gratuita e estatal, vista pelas classes dominantes pelo viés econômico, e sendo concebida como mercadoria e fins utilitários. Divergente da atual conjuntura, e se cumprido de acordo com o que é exposto no documento, o Pacto abalará a cultura capitalista de extrair mais-valor da produção social que deveria atender às necessidades humano-sociais.

Entendemos que a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 é um elemento usado para o controle social, sua lógica curricular de alinhamento da EJA à BNCC, direciona a utilização de práticas pedagógicas tecnicistas que formam sujeitos em habilidades e competências para uso e exploração do mercado explicam Soriano, Farias e Fernandes (2023). O aspecto hegemônico da classe dominante disposta na organização, direção e financiamento da educação pública, e é por meio de documentos oficiais que acontecem e se consolidam tais privilégios.

Nesse sentido, as políticas educacionais são formuladas para oficializar as reformas do Estado, e são adequadas ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social, trazem a meritocracia, sob o discurso do empreendedorismo, como base fundamental na atuação para o mercado de trabalho, que está diretamente relacionada à formação aligeirada, mínima com vistas a preparação dos/as trabalhadores/as-estudantes para subempregos.

Portanto, Soriano, Farias e Fernandes (2023) afirmam criticamente, que o termo alinhamento exposto na ementa da Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, deixa explícito o caráter sistêmico das reconfigurações estruturais que vêm passando a EJA em todas as regiões brasileiras. A intenção é de reestruturar a formação geral básica que compõe o currículo dos cursos da modalidade da BNCC.

Voltando à realidade de Maceió-AL, no início de 2024, o município por meio da Secretaria Municipal de Educação (Semed) oficializou uma nova organização curricular para a Eja por meio da Portaria Nº. 048/2024 Maceió-AL, 29 de fevereiro de 2024. Apresentou um leve avanço no que diz respeito ao currículo da modalidade, considerando que a portaria alterou o período de duração da formação escolar da Eja, que regressou para uma oferta anual.

Com isso, a Portaria Nº. 048/2024 – retomou a necessidade da oferta mínima de 1800 horas em cada segmento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos das instituições de ensino da Rede Municipal de Maceió, desprezando a organização curricular anterior, considerada fragmentada, posto que a cada segmento da modalidade era atribuída uma carga horária específica.

No entanto, entendemos que há ainda muita invisibilidade dos saberes dos/as educandos/as nos currículos, que continuam sob as prescrições da Resolução nº 1, de 28 de maio 2021, esta engessa e alinha a EJA à BNCC, conforme explicitamos anteriormente. Reforçamos, portanto, que a oferta da modalidade a partir de uma educação e currículo padronizados, no mínimo descaracteriza sua função epistemológica, formadora e politizada, tendo em vista que exclui ao invés de incluir o sujeito que busca realizar o sonho da formação escolarizada, como notamos a partir das falas dos/as educadores/as da Eja no contexto de Maceió-AL.

Compreendemos que os/as estudantes que frequentam a EJA ofertada na capital alagoana valorizam o espaço escolar, principalmente porque suas histórias e vidas estão carregadas de negação. A escola representa um lugar privilegiado de oportunidades aquém da busca por certificados, e que deve ser usado para conscientizar os sujeitos, visando à transformação das situações de opressão, para a construção da justiça e da autonomia.

Na Seção seguinte apresentamos a sistematização metodológica desse processo investigativo que surgiu com a intenção de compreender quais currículos foram construídos nos anos de (2023-2024) no interior da Educação de Jovens, Adultos e Idosos ofertada no município de Maceió a partir das prescrições curriculares. Tem como pano de fundo os relatos de professores/as e coordenadoras, bem como as observações realizadas nas duas escolas participantes da pesquisa.

4 UNIVERSO DA PESQUISA

Toda pesquisa científica precisa seguir um caminho metodológico organizado, fundamentado em critérios que atribuam veracidade aos achados empíricos. Para além disso, é preciso utilizar técnicas que promovam o confronto entre o que já se tem teoricamente acumulado sobre determinado assunto, e os dados coletados no decorrer da investigação. Sendo assim, considera-se necessário desenvolver a triangulação dos achados a fim de intensificar a coerência dos fundamentos teóricos usados na pesquisa.

Nesse sentido, esta Seção traz os percursos metodológicos da pesquisa com a finalidade de socializar os demais elementos constitutivos desta organização, que nos ajudaram a sistematizar os dados coletados. Para tanto, utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa (Lüdke e André, 1986) com ênfase no Estudo de Caso (Yin, 2001), sendo primordial ainda o uso da observação, do registro no Diário de Campo (DC), entrevistas semiestruturadas, roda de conversa e análise documental, bem como a triangulação dos dados, e traz como destaque as duas escolas, *loci* da investigação.

A pesquisa partiu da seguinte problematização: *Até que ponto as escolas da Ejai em Maceió constroem currículos emancipatórios, mesmo diante das imposições da resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.*

Diante dessa problematização assumimos como objetivo geral: compreender como se configuraram os currículos da/na Ejai, após as imposições da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 em duas escolas da Rede Municipal de Maceió-AL, considerando se acatam as prescrições, ou se resistem construindo currículos emancipatórios. Para tanto, avançamos com os seguintes objetivos específicos;

- I - Refletir sobre as concepções de currículo que mais marcaram a EJA no Brasil;
- II - Situar o contexto e lócus da investigação;
- III - Contextualizar as propostas curriculares oficiais presentes na Educação de Jovens e na Semed/Maceió, considerando os movimentos de reforma dos anos 1990, e os desdobramentos desta no tempo presente (2023-2024);
- IV - Analisar as práticas curriculares do/as professor/as da Ejai nas escolas investigadas, no sentido de compreender se estão resistindo ou assumindo o alinhamento à BNCC imposto pela resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.

É importante destacar, que a curiosidade epistemológica pela construção dos currículos escolares desenvolvidos no município citado, no *espaçotempo* de 2023-2024, que nos direcionou a elaborar a investigação de título - *CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EM MACEIÓ: entre prescrições e resistências* surgiu a partir de estudos realizados inicialmente no âmbito do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos - Multieja e, posteriormente, aprofundados no grupo de pesquisa Educação, Currículo e Diversidade - Gedic, nos quais fazemos parte.

Os estudos realizados e dialogados nos encontros periódicos dos grupos, nos mostraram que mais uma vez a EJA passa pelo que consideramos ser um retrocesso vivenciado em seus currículos, devido a imposição a nível nacional do alinhamento da modalidade à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, conforme indicado na resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.

Para os autores Dantas, Palhares e Silva (2022), a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, consolida o caráter mercadológico e neoliberal propagados na BNCC, e repetidamente a EJA que historicamente foi construída por lutas e resistências, precisa buscar meios de se subverter às imposições capitalistas, para produzir posicionamentos alternativos, contrários ao que propõe a referida Resolução.

A EJA, intencionalmente, é marcada por uma trajetória de invisibilidade, aspectos que conotam os interesses hegemônicos de secundarização de um grupo nos processos de escolarização. A falta de políticas educacionais que atendam às especificidades da modalidade e que para além da oferta, garantam o direito à permanência na escolarização, apontam que a esse público é reservado um lugar de subalternização.

Dantas, Palhares e Silva (2022), destacam ainda que a BNCC é fundamentada em uma pseudodemocracia, e que foi redigida em um contexto mercadológico, onde a EJA explicitamente é invisibilizada. O lugar de silenciamento e exclusão dado à modalidade, se contradiz ao alinhamento curricular proposto na Resolução, motivo que ocasionou questionamentos por parte dos Fóruns da EJA, movimentos sociais e universidades.

As reflexões dos autores enfatizam o modelo ideológico de construção curricular nacionalmente imposto à EJA, a partir de Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, pois trata-se de um documento aquém dos princípios do Parecer CNE/CEB nº 11/2000. E que foi construído sem articulação com pesquisadores/as e educadores/as que atuam no campo da modalidade. Provocações que nos impulsionam ainda mais a compreender quais currículos estão sendo construídos nas escolas que ofertam a Eja na rede municipal de Maceió.

A proposta de currículos prescritos, conforme discutido anteriormente, apagam a histórica luta da modalidade por reconhecimento e consolidação nas políticas educacionais, negando o princípio crítico antagônico a uma educação alienante. E, que exclui a classe subalternizada da formação escolar, ao passo que nega as diversidades e desigualdades sociais, além de reduzir os/as docentes a desenvolverem práticas tecnicistas, incentivando a meritocracia como principal recurso para superação das desigualdades socioeconômicas vivida por muitos/as dos/as estudantes.

Tendo contextualizado a pesquisa, nas próximas subseções trazemos de forma detalhada o escopo que engloba este estudo investigativo, e envolve a trajetória percorrida, a abordagem metodológica, os instrumentos e as técnicas utilizados nos processos de coleta/construção e análises dos dados, as escolas investigadas, bem como a caracterização dos/as participantes da investigação.

4. 1 Pesquisa qualitativa

A opção pela abordagem qualitativa se deu por tratar-se de uma pesquisa interpretativa, que não tem o foco em dados quantitativos, pois preocupa-se de fato com o aprofundamento e a compreensão do elemento investigado. Nesse sentido, entendemos que tal processo dará ao/à pesquisador/a a possibilidade de construir novas informações, mesmo que a partir de experiências anteriores.

Estudiosos/as da área como - Silveira e Córdova (2009) discorrem que a importância de se fazer uso dos pressupostos da abordagem qualitativa baseia-se ainda no entendimento que “A pesquisa qualitativa se preocupa, sobretudo, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira e Córdova, 2009, p. 32).

A abordagem permitiu revelar algumas situações vividas e praticadas que apontam meios táticos, como destaca Certeau (1998) para a superação dos entraves institucionais impositivos, tendo em vista que o processo de conscientização sobre determinados problemas e suas origens torna-se uma forma de buscar meios alternativos para superá-los, conforme Silveira e Córdova (2009),

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) (grifos das

autoras) e se valem de diferentes abordagens. (Silveira e Córdova, 2009, p. 32)

Portanto, foi nessa perspectiva que buscamos investigar como se configuram os currículos na Educação de pessoas Jovens, Adultos e Idosas, na Rede Municipal de Maceió-AL, considerando os movimentos de resistências e retrocessos em circularidade no tempo presente - 2023-2024. Isso, exatamente por compreendermos os impactos dos currículos nas realidades sociais e escolares dos/as educadores/as e educandos/as da Ejaí ofertada no município investigado.

Nesse sentido, reforçamos que a escolha pela pesquisa de abordagem qualitativa se deu por considerarmos suas características adequadas aos objetivos propostos nesta investigação, conforme Silveira e Córdova (2009, p. 32):

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (grifo das autoras).

Portanto, a abordagem qualitativa tem como foco dispor de elementos que contribuam para a compreensão e explicação de vários aspectos da realidade que impactam direta/indiretamente as relações sociais existentes. No entanto, autoras como Silveira e Córdova (2009, p. 31-32) alertam que “O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado.” e, que por isso, é de suma importância que o/a pesquisador/a esteja atento/a aos limites da pesquisa qualitativa quanto ao excesso de confiança no processo que permeia a investigação.

Optamos pelos pressupostos qualitativos por serem os mais apropriados para nossa pesquisa, logo que a investigação buscou compreender quais currículos foram/são construídos nas duas escolas investigadas, especificamente nos anos de 2023 e 2024, de modo que os procedimentos metodológicos foram replicados em ambos os casos como nos orienta Yin (2001). Preferimos, portanto, o tipo de pesquisa - Estudo de Casos múltiplos, que ganhou espaço no âmbito acadêmico por investigar questões relacionadas à Educação.

Na subseção seguinte explicitamos detalhadamente como o percurso investigativo nos indicou o uso da abordagem Estudo de Casos múltiplos, bem como sua relevância metodológica no processo de construção desta pesquisa científica.

4. 2 Estudo de caso/casos múltiplos

No decorrer da pesquisa alguns aspectos inerentes à pesquisa científica como - aprofundamentos teóricos - nos indicaram a abordagem metodológica mais adequada a nosso processo investigativo. As leituras de autores como Lüdke e André (1986), Creswell (2014) e Yin (2005), Stake (2007) entre outros foram primordiais para definirmos qual abordagem da pesquisa qualitativa iríamos seguir.

A opção pela abordagem do tipo Estudo de Casos Múltiplos sucedeu pelo fato da investigação ter sido constituída entre outros fatores, sob a perspectiva de desenvolver uma descrição em profundidade e análise dos currículos construídos respectivamente em dois ambientes escolares distintos, o que segundo Creswell (2014), Yin (2005), caracteriza-se como um Estudo de Casos Múltiplos.

Segundo os autores Lüdke e André (1986), para que a investigação seja Estudo de Caso (Estudo de Casos Múltiplos), de caráter qualitativo é necessário que se tenha explicitamente algumas características específicas nas quais nos baseamos para de fato definirmos essa abordagem investigativa.

Para melhor compreensão dessas características mencionadas pelos autores, a seguir apresentamos particularidades de modo articulado aos percursos trilhados pela investigação, a fim de destacar as relações que nossa pesquisa estabelece com cada etapa mencionada, pois para Lüdke e André (1986, p. 18-20), para que o estudo de caso seja qualitativo são necessários alguns critérios importantes conforme ressaltamos abaixo.

Visar a descoberta, e estar atento ao surgimento de novos elementos, mesmo munido de conhecimentos teóricos iniciais. Em nosso caso buscar compreender o que pode ser caracterizado, ou não como novos currículos voltados à Eja nas escolas investigadas. É importante realizar a interpretação em contexto, o que nos indicou a necessidade de realizarmos observação das práticas curriculares dos sujeitos participantes da pesquisa nas escolas *loci* da investigação.

Faz-se necessário ainda, retratar a realidade de forma completa e profunda do contexto e objeto investigado, nessa direção a aproximação com as duas escolas investigadas vinculada à interação com o/as participantes da pesquisa foi fundamental, para que houvesse uma efetiva interpretação das realidades constitutivas dos currículos da/modalidade.

É fundamental também usar de variedade de fontes de informação, para tanto, realizamos a triangulação dos dados obtidos nos contextos investigados sobre os currículos da EJA em Maceió; e buscamos revelar a experiência vicária e permitir generalizações

naturalísticas. Ou seja, a exposição das experiências que vivenciamos durante a investigação poderá contribuir para que os/as interessados/as e leitores/as da pesquisa criem suas próprias interpretações sobre os fatos descritos.

Sob essa ótica é indispensável representar os diferentes e, por vezes, conflitantes pontos de vista numa situação social, nesse caso, após triangulação dos achados será possível compreender as divergências existentes entre o que fora dito nas entrevistas, e o que de fato foi observado. Bem como o que se impõe perante os documentos oficiais direcionados aos currículos da Eja em Maceió.

E por fim, utilizar linguagem e forma acessível do que os demais relatórios de pesquisa, em nosso caso, buscamos desenvolver em nossos escritos uma linguagem direta, clara e objetiva e de igual modo articulada ao contexto e público-alvo acadêmicos/as, professores/as, estudantes, e pares da EJA a quem acreditamos serem interessados/as pela investigação.

Ao nos basearmos em Yin (2005) acreditamos que outros aspectos além dos já mencionados devem ser levados em consideração quanto à importância do Estudo de Casos Múltiplos para nossa investigação, tendo em vista que para esse autor houve um aumento considerável de projetos que usam o Estudo de Casos Múltiplos, em busca de compreender o que pode ser inserido como novos elementos no âmbito educacional:

[...] Um exemplo comum é o estudo de inovações feitas em uma escola (como o uso de novos currículos, horários de aulas reorganizados ou novas tecnologias educacionais) na qual cada escola adota uma inovação. Assim, cada escola é o objeto de um estudo de caso individual, mas o estudo como um todo abarca várias escolas e, dessa forma, usa um projeto de casos múltiplos (Yin, 2005, p. 68).

As afirmativas do autor reforçam o pensamento de assertividade ao que condiz a abordagem metodológica Estudo de Casos Múltiplos utilizado na pesquisa, logo que a investigação se consolidou em duas escolas públicas. Ou seja, não foi um único caso investigado. Dessa forma, as estratégias metodológicas provenientes do Estudo de Casos Múltiplos foram primordiais no processo de compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas até então pelo/as professores/as participantes, bem como dos currículos construídos anos de 2023-2024, nas escolas envolvidas na pesquisa, como vemos a seguir.

4. 3 Procedimentos para construção dos dados às técnicas de análises

Nesta subseção explicitamos considerações de natureza teórica que aliadas aos métodos de análise subsidiaram para olhar a questão curricular nas escolas da Ejai envolvidas na pesquisa, e destacamos os caminhos percorridos a fim de realizar uma pesquisa científica de excelência, considerando cada hierarquização dos procedimentos metodológicos que demandam a investigação de mestrado. Para tanto, entendemos necessário apresentar cada etapa tida como fundamental para elaboração dos dados.

Destarte, os procedimentos de coletas de dados foram realizados de forma subsequente, iniciando com entrevistas semiestruturadas, roda de conversa, observação das práticas curriculares desenvolvidas pelo/as professor/as participantes nas duas escolas investigadas, e registros detalhados no Diário de Campo, no sentido de não perder informações relevantes, que contribuíram para compreensão e rigorosa interpretação dos dados obtidos.

4. 4 Entrevista semiestruturada

O uso da entrevista semiestruturada na pesquisa, foi de extrema importância. A flexibilidade dessa técnica nos permitiu desenvolver um diálogo espontâneo e tranquilo com o/as participantes da investigação, de modo que a entrevista não se tornou mecânica, numa perspectiva de pergunta-resposta. Caracterizamos como um instrumento básico e fundamental no processo de coleta dos dados:

A vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (Lüdke e André, 1986, p. 34).

As falas dos autores evidenciam ainda mais a relevância da entrevista no processo de construção dos dados da pesquisa científica. Vale enfatizar que cabe ao/à pesquisador/a conhecer e respeitar os limites que envolvem essa técnica investigativa, logo, que podem existir pontos sensíveis que se abordados sem o devido cuidado pode acarretar perda de dados significativos à investigação.

Ter cautela e sensibilidade na escolha do roteiro flexibilizado a ser seguido ao desenvolver a entrevista é de extrema importância para que o diálogo aconteça, de forma fluida e prazerosa para todos/as os/as envolvidos/as na pesquisa. Respeitar os condicionamentos

estabelecidos pelos/as entrevistados/as é uma forma de criar um sentimento de pertencimento que perpassa a fase da entrevista.

É essencial que a técnica citada acima se constitua a partir de um caráter interativo e dialógico de horizontalidade entre entrevistador/a e entrevistado/a, portanto, é importante atentamos aos sinais que denotam hierarquização. Pois pode surgir durante a entrevista a fim de retê-los para que o clima de reciprocidade seja mantido durante todo processo de conversação que circunda a entrevista.

A conscientização sobre a real intenção de elaborar e aplicar uma entrevista com base em dados prévios, contribui para que o tema foco seja mantido, em nosso caso o propósito de compreender as ações curriculares desenvolvidas por professores/as da Ejai em Maceió, dessa forma para Lüdke e André (1986, p. 34) “[...]. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

Para os autores acima mencionados, a notoriedade no uso da entrevista como instrumento de coleta de dados se dá, entre outros fatores, por desvelar-se uma técnica que prontamente permite a aquisição das informações interessadas ao/a entrevistador/a, além de proporcionar maior aprofundamento de assuntos que podem ter sido ligeiramente investigados.

Por tratar-se de uma técnica na qual as perguntas podem surgir conforme o desenvolver do diálogo, como é o caso da entrevista semiestruturada, seu uso tornou-se particularmente necessário na pesquisa científica, como também em outros contextos sociais. Ao contrário de outras técnicas, pode ser usada com vários sujeitos dos mais variados graus de instrução formal, além de permitir que haja se necessário for, correções e esclarecimentos de pontos enfatizados.

Para Lüdke e André (1986) a estrutura da entrevista semiestruturada, a torna mais adequada para o uso no âmbito educacional por ser um espaço ocupado por entrevistados/as, que apresentam a necessidade de entrevistas mais longas e profundas. O que nos permitiu desenvolver diálogos interativos com as pessoas que foram entrevistadas nas duas escolas pesquisadas de maneira individualizada, além de diálogos informais nas rodas de conversa.

Autores como Ferraz e Costa (2019), ressaltam que no contexto da pesquisa de campo, como em nosso caso, ao realizarmos entrevistas semiestruturadas com docentes e coordenadoras da EJA, a ética científica deve se sobressair, para que os questionamentos feitos aos/às entrevistados/as não induzam a resposta interessada. É fundamental ainda que as perguntas, mesmo que abertas, estejam alinhadas aos objetivos da pesquisa de modo a favorecer a triangulação dos dados coletados.

Posto isso, nas próximas subseções apresentamos a caracterização e como ocorreu o processo de critérios do/as docentes e coordenadoras partícipes da pesquisa a fim de atender aos objetivos propostos na investigação.

4. 4. 1 Entrevistas com o/as docente/s

Considerando a entrevista uma técnica fundamental na elaboração de dados voltados à pesquisa científica, e levando em conta sua importância nesta investigação, foi preciso ter em vista o local, horário e ambiente onde o/as professor/as participantes, que permitiram ser entrevistado/as, de modo que a garantia do anonimato e sigilo das informações adquiridas fossem cuidadosamente mantidas de acordo com as exigências apresentadas.

As entrevistas foram realizadas no interior dos respectivos espaços escolares, em uma sala escolhida pelo/as docentes, geralmente sem movimentação. Tivemos prévia autorização para gravar em áudios, e variaram entre 20 e 35 minutos e aconteceram no mês de agosto de 2023 e maio de 2024. O roteiro seguido focou aspectos que envolviam a formação inicial e continuada, tempo de atuação na EJA, o contexto da modalidade, prescrições e práticas curriculares.

Trouxemos à pauta a conjuntura atual que impõe o alinhamento curricular da EJA à BNCC, os planejamentos, estratégias e suas experiências como professor/as da modalidade, no sentido de compreender com precisão como acontece a construção curricular da EJA nas escolas participantes da investigação.

Reafirmamos que os dados da pesquisa foram coletados entre o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024. Quanto à seleção dos sujeitos partícipes da investigação foi necessário considerar alguns aspectos condizentes com os objetivos propostos no processo investigativo, para tanto, seguimos os critérios listados abaixo:

- A - Ser professor/a efetivo/a da rede municipal de Maceió;
- B - Lecionar na EJA no Ensino Fundamental Anos Iniciais do município de Maceió;
- C - Desejar participar desta pesquisa;
- D - Que concordem em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- E - Atuarem nas escolas *lócus* da investigação.

O/as docentes que participaram da pesquisa são identificado/as no trabalho como: P1, P2, P3 e P4¹⁴. No quadro a seguir descrevemos algumas informações importantes a respeito do tempo de atuação na Ejai e área de formação do/as docente/s entrevistado/as.

Quadro 1 – Partícipes da pesquisa – professor/as

Nome	Escola	Formação	Tempo de Serviço na EJA
P1	Escola Paulo Freire	Pedagogia	17 anos
P2		Pedagogia	15 anos
P3	Escola Bell Hooks	Pedagogia	16 anos
P4		Pedagogia	18 anos

Fonte: Produzido pela própria autora, 2024.

Observamos que, o/as participantes da pesquisa são 1 professor (gênero masculino), 3 professoras (gênero feminino), e nesse caso a distribuição do/as participantes seguiu a lógica de dois docentes e uma coordenadora pedagógica por escola. As coordenadoras serão apresentadas mais adiante neste texto. Como mencionamos, um dos critérios para participar da pesquisa era que todas as pessoas entrevistadas atuassem na Ejai no 1º Segmento correspondente ao Ensino Fundamental Anos Iniciais.

A P1 é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, e antes do curso superior, cursou o magistério. No momento da pesquisa a educadora atuava na Educação há mais de 30 anos, sendo 17 anos especificamente atuando na Ejai. Durante o período da investigação lecionava em uma turma com vinte e dois alunos/as matriculados/as, porém, a média de educandos/as por aula variava entre 7 e 10 estudantes.

O P2, também tem formação inicial de técnico em magistério, em seguida se formou em Pedagogia, é Licenciado em Matemática e graduado em Gestão Horteleira com Especialização na mesma área e especializado em Administração escolar e Gestão Pedagógica. Atua na Educação, incluindo a Ejai há 15 anos.

E a P3 é formada em Pedagogia, tem Especialização em Inspeção Escolar e é Habilitada em Coordenação e Gestão Escolar. Já atuou na gestão escolar como diretora e como coordenadora da modalidade Ejai, passou pela fase de construção da Rede Temática e atualmente leciona na Ejai 1º Segmento. Na turma em que atuava no momento da entrevista, a frequência dos/as educandos/as variava entre 12 e 16 estudantes.

¹⁴ Seguindo o critério do anonimato para preservar o/as participantes desta investigação.

Já a P4 atua na Ejai há 18 anos, e também vivenciou de perto o período de construção da Rede Temática. É formada em Pedagogia, tem Especialização em Gestão Escolar e atualmente leciona no 1º Segmento da modalidade. No momento da investigação a turma em que lecionava era frequentada por um quantitativo de alunos/as que variava entre 12 e 17 estudantes, sendo as aulas predominantemente frequentadas por mulheres.

É importante destacar, que o entrevistado e as entrevistadas residem no município de Maceió *locus* das escolas pesquisadas. Vale ainda ressaltar que desenvolver um diálogo cordial e respeitoso, especialmente nos momentos de observação e durante as entrevistas, bem como na apresentação da nossa proposta investigativa, foram aspectos significativos para que o/as participante/s se disponibilizassem a fazer parte do nosso estudo. Tendo em vista que:

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (Lüdke e André, 1986, p. 35).

Nesse sentido, partimos do princípio de horizontalidade, e buscamos retirar, principalmente do/as professor/as, a sensação de estarem sendo “julgado/as”, demonstrar empatia e acima de tudo, respeito à metodologia curricular do/as docentes. Nossas ações buscaram evidenciar tamanha a importância de suas participações na investigação, no sentido que não se tratava de vê-lo/as como objetos da pesquisa, mas sim de sujeitos coautores que constroem os conhecimentos historicamente disseminados.

4. 4. 2 Entrevista com as coordenadoras

Com as coordenadoras, as entrevistas aconteceram nas salas destinadas à coordenação Pedagógica de cada escola. E, assim como nas entrevistas anteriores, tivemos autorização para gravar em áudio as falas de cada entrevistada que duraram entre 25 e 35 minutos. O roteiro focou em elementos que envolviam a formação acadêmica inicial e continuada, a possível atuação como professor/a da EJA e, suas atuais experiências enquanto coordenadoras na modalidade.

As entrevistas que aconteceram dialogicamente também discorreram sobre o currículo oficial, o planejamento escolar, o público da EJA, bem como o atual contexto de imposição de alinhamento do currículo da modalidade à BNCC, no sentido de compreender até que ponto as

escolas investigadas cobram dos/as docentes essa prescrição, ou se permitem que esse/as profissionais extrapolem a padronização curricular proposta.

No quadro 3 apresentamos as coordenadoras Pedagógicas que participaram da pesquisa, suas trajetórias profissionais e formação acadêmica, no sentido de compreender como aconteceu a transição de educadoras atuantes em sala de aula, coordenadoras Pedagógicas no campo da Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas no município de Maceió.

Quadro 2 – As coordenadoras Pedagógicas

Nome	Escola	Formação	Tempo de serviço na EJAI
C1	Paulo Freire	Licenciada em Geografia e Pedagogia	4 anos
C2	Bell Hooks	Licenciatura Plena em Pedagogia	3 anos

Fonte: Produzido pela própria autora, 2024.

A C1 - a coordenadora da primeira escola investigada, se formou inicialmente em Licenciatura em Geografia e em seguida cursou Bacharelado na mesma graduação, também pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Ela cursou Licenciatura em Pedagogia e tem especialização em Tecnologia na Educação. Antes de atuar na coordenação Pedagógica, foi professora da Ejai por 11 anos. Como coordenadora na modalidade, atuava desde o ano de 2019. A participante coordena/va um quantitativo de mais ou menos sessenta alunos/as no 1º Segmento, com um público majoritariamente de mulheres.

Já a C2, é Pedagoga formada pela Ufal, tem Especialização em Educação de Jovens e Adultos pela mesma Universidade. Trabalha na Educação de modo geral há 13 anos e como professora imersa na Ejai há 6 anos. Como coordenadora Pedagógica especificamente na modalidade atua há 3 anos.

4. 4. 3 O registro das observações no Diário de Campo

A observação por intermédio dos sentidos nos permite “adquirir os conhecimentos necessários para viver o dia a dia” (Gil, 2009, p. 71). Portanto, essa técnica representa uma estratégia relevante no processo de construção dos dados pertinentes à pesquisa científica, e poderá ser usada como um instrumento único na coleta de dados. Vejamos abaixo o que Gil (2009) nos fala sobre o uso da observação no contexto metodológico da pesquisa Estudo de Caso:

Nos estudos de caso, vem sempre associada a outras estratégias, como a entrevista. Mas constitui procedimento essencial na maioria desses estudos, pois é mediante a observação que o pesquisador entra em contato direto com o fenômeno que está sendo estudado (Gil, 2009, p. 71).

As observações foram fundamentais para realizarmos os registros necessários ao processo investigativo, e as anotações realizadas logo após o ocorrido nos aproximam perceptivamente dos acontecimentos. Tendo em vista que ao ocuparmos o espaço de observador/a somos orientados/as a não confiar fielmente em sua memória “[...] para não haver esquecimento, nem provoque dúvidas nos participantes sobre seu verdadeiro papel” (Lüdke e André, 1986, p. 32).

Para estes autores, é importante avisar previamente o dia, horário e período em que será realizada a observação, para que a presença inesperada do/a observador/a não desperte nos/as observados/as uma sensação de invasão de espaço e desconforto. Desse modo, o ato de comunicar com antecedência nossa ida às escolas investigadas contribuiu para que fôssemos bem recebidas nas salas de aula do/as docente/s da EJA participantes da pesquisa.

E Moura (2021) reforça que:

É fundamental que o observador registre, detalhadamente, todas as situações relevantes. As notas de campo devem incluir relatos de eventos, como as pessoas se comportam e reagem, o que foi dito na conversa, quem disse e observações necessárias para tornar a história da experiência mais próxima possível (Moura, 2021, p. 75).

A praticidade da observação está especialmente na capacidade de fazer-nos entender os possíveis percalços diários, que perpassam as informações obtidas nas entrevistas, com isso foi possível compreender nitidamente as práticas curriculares desenvolvidas individualmente pelas pessoas envolvidas na pesquisa. Dessa forma ficou evidente quais ações pedagógicas poderíamos considerar de resistência quanto à padronização dos currículos construídos na EJA nas escolas observadas.

Inclusive Lüdke e André (1986) também defendem que alguns elementos devem ser levados em consideração ao realizar os registros da observação como, especificar o dia, hora, local e duração da observação, bem como destacar descrições e falas consideradas importantes no processo de observação, assim como observações pessoais do/a pesquisador/a, podendo ainda, construir parágrafos de acordo com cada nova situação observada e conforme cada sujeito apresentado.

Ao seguir as orientações citadas pelos autores, percebemos que toda demanda de organização e análise dos dados obtidos na observação torna-se mais prática e logicamente

menos trabalhosa e desgastante como geralmente é. Além de conduzir o/a pesquisador/a a analisar de forma sistematizada o material colhido e seguir a ordem necessária para a construção do escopo da pesquisa.

Enfatizamos ainda que o/a observador/a tenha a atenção voltada aos detalhes e, por vezes, o material colhido na observação só é revisitado após o término do período de campo. Dessa maneira, “quanto mais detalhadas as observações, melhor poderá utilizá-las posteriormente para a análise” (Moura, 2021, p. 75). Nesse sentido, trata-se de estratégias que permitiram ter uma melhor compreensão dos construtos que envolvem os currículos da Ejai em Maceió.

4. 4. 4 Análise documental

A análise documental de acordo com os autores Lüdke e André (1986), é uma técnica de grande relevância na construção de dados qualitativos, sendo um de seus propósitos, complementar informações preliminares oriundas de outras técnicas, e/ou até mesmo esclarecer questões intrigantes de determinados temas ou problemas. Tratando-se então, de uma rica fonte de informações estáveis.

Por sustentar-se como uma técnica de análise de origem natural, as informações obtidas por meio da Análise Documental, propicia ao/a pesquisador/a um melhor entendimento sobre os contextos que essas informações surgiram. Para além disso, os/as pesquisadores/as podem fazer uso dessa técnica para fundamentar suas afirmações e declarações a respeito das circunstâncias investigadas.

Portanto, para a construção da pesquisa, além dos documentos oficiais, impostos nacionalmente, dentro dos espaços escolares, foram coletados materiais de suporte pedagógicos como Planos de aulas e atividades pedagógicas, que nos possibilitaram analisar se nas escolas da Ejai pesquisadas reproduziam prescrições curriculares, ou extrapolavam com propostas e práticas curriculares emancipatórias.

Nesse sentido, os documentos analisados e a compreensão de que existe uma relação com as realidades vivenciadas pelos/as educandos/as, bem como pelos/as docentes da EJA de Maceió são primordiais, no sentido de trazer visibilidade aos impactos desses documentos na construção do currículo e na formação escolar. Esta última, por vezes desempenha a função de conformar o sujeito a aceitar o papel social que lhe foi prévia e hierarquicamente destinado.

Sob essa perspectiva, a análise documental foi realizada inicialmente, nos planos de aula e atividades propostas pelo/as docente/s atuantes na Ejai, sob a importância de fornecer informações que subsidiaram o confronto entre a prescritividade curricular, advinda da Secretaria de Educação de Maceió e a materialização dos planejamentos docentes, e suas estratégias para a extrapolação do currículo oficial.

Nos planejamentos do/as docente/s constam os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos e as didáticas/metodologias que são/foram utilizadas. Dessa forma, as fontes documentais falam muito, mas não explicitam tudo suficientemente, sendo assim, foi necessário dialogar com o/as professor/as por meio de conversas informais e entrevistas para vivenciar as relações, experiências, vivências. A troca é o que faz movimentar as práticas curriculares, e é o que faz transpor as obviedades do currículo prescrito.

Quadro 3 - Documentos institucionais/oficiais analisados

DOCUMENTOS	ESPECIFICAÇÃO	CONTRIBUTOS PARA ANÁLISE
Atividades pedagógicas	Currículos <i>praticados</i> pensados com as/os estudantes e professoras	Atividades no caderno, no quadro branco e xerocadas e diálogos,
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, (2011)	Documento Nacional crítico de orientação pedagógica à EJA numa perspectiva de valorização subjetiva e garantia de direitos, além de formação docente específica à modalidade.	Documento Nacional específico para a EJA
Referencial Curricular de Maceió para Ejai (2020)	Propostas curricular oficial	Documento referente ao Ensino Fundamental Anos Iniciais da Ejai;
Portaria nº. 0309/2022, Maceió/AL, 15 de setembro de 2022	Documento prescritivo pela Secretaria Municipal de Educação;	Documento referente ao Ensino Fundamental Anos Iniciais da Ejai;
Base Nacional Curricular BNCC (2017)	Documento prescritivo MEC	Documento Prescritivo/curricular nacional
Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021	Documento prescritivo MEC	Documento Prescritivo/curricular nacional específico para EJA

Fonte: Produzido pela própria autora, 2024.

É possível depreender a partir do quadro acima, que a Ejai e seus processos pedagógicos não são realizados de forma aleatória, sem planejamento ou sem critérios. Existem documentos

regimentais das escolas que orientam a conduta dos/as profissionais. O/as docente/s envolvido/as na pesquisa participam do processo que envolve a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, documento que tem liberdade para desenvolver planos de ações que fundamentam o funcionamento das escolas.

Na análise realizada nos documentos institucionais/oficiais, tivemos a intenção de extrair informações explícitas ou implícitas que de fato confirmassem, ou não, o contexto de padronização nos currículos direcionados à modalidade das escolas públicas do município de Maceió, nos limitando ao *espaçotempo* dos anos de 2023-2024.

Os autores Lüdke e André (1986) discorrem que os documentos por persistirem ao longo do tempo, servem como meio de consultas para pesquisadores/as, e podem ser usados também como base para diversos estudos, de modo a dar subsistência aos resultados obtidos. Além de contribuir para a retirada de informações relevantes que podem fundamentar as questões levantadas pelo/a pesquisador/a.

Vale ressaltar que a escolha pela técnica da análise documental não foi aleatória, os objetivos propostos na pesquisa nos direcionaram a essa metodologia de suma importância na prática investigativa. Os estudos realizados nos documentos explicitaram hierarquicamente quais conhecimentos são priorizados nos currículos direcionados à EJA, no que se refere ao alinhamento à BNCC, e demonstram total distanciamento entre as necessidades encontradas nesse público.

Os documentos de apoio pedagógico nos quais nos debruçamos em busca de informações significativas à pesquisa, foram de extrema relevância para melhor compreendermos quais ações pedagógicas são desenvolvidas pelo/as professor/as participantes da investigação, no sentido de construir currículos cotidianos, numa perspectiva de emancipação dos/as educandos/as ou de aceitar a prescrição imposta.

Por tratar-se de documentos elaborados nos *lócus* da pesquisa, ou seja, de “uma fonte ‘natural’ de informação” conforme Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos vão além de uma fonte de informação contextualizada, e, se constituem em contextos específicos e disseminam informações sobre tais contextos, como os planos de aula, das atividades desenvolvidas, que nos apresentaram de forma detalhada os reais cenários educacionais daquelas instituições escolares. Vejamos o que nos fala Moura (2021):

Os documentos são a matéria-prima da análise documental. Os documentos são ‘meios de comunicação’, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade. Logo, é fundamental entender quem o produziu, sua

finalidade, para quem foi construído e a intencionalidade de sua elaboração (Moura, 2021, p. 77).

Perceber previamente quais fontes documentais cabem na coleta e análise pertinentes aos objetivos da investigação, bem como onde serão coletados é indispensável para que haja congruência entre todos os elementos que fazem parte do percurso metodológico da pesquisa científica. Vale enfatizar que o registro fotográfico também fez parte desse processo de coleta e construção dos dados, seu uso foi fundamental para que pudéssemos expor neste texto imagens dos planos de aulas e atividades realizadas pelo/as professor/as.

É essencial destacar que “[...] na análise documental o objetivo é de realizar a representação condensada da informação para consulta e armazenamento” lembram Ferraz e Costa (2019, p. 29). E, foi nesse sentido que buscamos nos documentos oficiais e nos recursos pedagógicos, dados e informações necessárias para compreendermos quais currículos são construídos e quais currículos são realmente necessários para o público da Ejai em Maceió.

Ao término da coleta e sistematização dos achados da pesquisa, como já dito, realizamos a triangulação dos dados com a intenção de complementar as informações, as análises e as interpretações pertinentes ao estudo investigativo. De acordo com Moura (2021, p. 32) “O objetivo é contribuir para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas e enriquecer a compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões”.

4. 4. 4.1 O processo de triangulação dos dados

Reconhecida como a estratégia mais importante no processo de análise e interpretação dos resultados do estudo de caso (Gil, 2009), a triangulação dos dados resume-se no confronto estabelecido entre as informações obtidas em determinada fonte durante o percurso investigativo com outras já existentes, a fim de comprovar os resultados da investigação científica.

A triangulação visa atribuir credibilidade à pesquisa: “Em geral, esse processo envolve evidências confirmadoras de diferentes fontes para lançar luz sobre um tema ou perspectiva” (Creswell, 2014, p. 1987). Neste estudo, sobre os currículos desenvolvidos na Ejai em Maceió, construídos especificamente no decorrer dos anos de 2023-2024.

Nesta pesquisa, a triangulação de dados (Gil, 2009) foi uma técnica de grande relevância para nos aprofundarmos nas múltiplas fontes, no sentido de confrontar as propostas curriculares oficiais, as perspectivas curriculares narradas nas entrevistas, com a real construção curricular desenvolvida nas salas de aula da modalidade.

O conflito característico do processo de triangulação envolve os dados prévios e os dados obtidos na investigação com vistas a corroborar para que os resultados da pesquisa sejam consistentes, e assim, assegurar a criteriosa interpretação condizente com a pesquisa científica. Portanto, “Quando os pesquisadores qualitativos localizam evidências para documentar um código ou tema em diferentes fontes de dados, eles estão triangulando as informações e fornecendo validade aos seus achados” (Creswell, 2014, p. 198).

A escolha por essa técnica se deu ainda, por ser uma alternativa que envolve as complexas e múltiplas facetas da investigação científica, considerando a diversidade dos procedimentos metodológicos de coleta e análises dos dados oriundos do percurso investigativo. Essa técnica proporcionou a melhor compreensão, sobretudo, do objeto investigado, nesse caso, os currículos da Ejai.

É preciso frisar, que a triangulação de dados, além de confrontar conhecimentos, permite que desenvolvamos um entendimento mais preciso a respeito das relações estabelecidas entre o objeto investigado e o contexto temporal de construção/consolidação desse objeto, com intuito de esclarecer, a partir das diferentes fontes qual a realidade curricular das escolas do município de Maceió que ofertam a Ejai.

Portanto, a triangulação permite que o/a pesquisador/a constata e descreva de forma mais detalhada as propostas curriculares oficiais e os currículos construídos no dia a dia de sala de aula da modalidade, e as evidências fornecidas pela técnica favorece a precisão e veracidade dos resultados investigativos e interpretados pelo/a pesquisador/a.

No quadro abaixo, apresentamos as categorias construídas com base nas falas recorrentes do/das partícipes desta investigação, que nos ajudaram a compreender quais currículos foram verdadeiramente vivenciados na Ejai em Maceió, nos anos de 2023-2024, considerando o recorte temporal da pesquisa.

Quadro 4 – Categorias de análises

CATEGORIAS
<p>1. <i>Desobediência as prescrições da resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021: construções curriculares contra-hegemônicas e emancipatórias na EJAI.</i></p>
<p>2. <i>Práticas Curriculares reais: materiais didáticos em questão.</i></p>
<p>3. <i>Narrativas dos/as Educadores das escolas: resistências emancipatórias nas salas de aulas.</i></p>

Fonte: Produzido pela própria autora, 2024.

É necessário frisar que as categorias presentes no quadro acima, são discutidas na Seção 5 desta dissertação.

4. 4. 4. 2 Contextualização/caracterização das escolas pesquisadas

A pesquisa aqui explícita foi desenvolvida em duas escolas públicas, respectivamente, sob a rede mantenedora do município de Maceió, conforme citado anteriormente. O recorte temporal ocorreu nos anos de 2023-2024, e a nossa intenção foi de compreender quais ações curriculares eram desenvolvidas por professor/as efetivo/as do município que naquele período atuavam na EJA, nas escolas pesquisadas, a partir das imposições oficiais de alinhamento curricular da modalidade à BNCC.

Inicialmente, realizamos a busca no site da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed)¹⁵ no ano de 2024, a fim de quantificar as escolas que ofertam a Eja e, conseqüentemente, obter o apanhado geral dos espaços escolares sob o regimento dessa secretaria. Constatamos que a Semed possui uma rede de ensino com 157 unidades escolares, distribuídas em 60 (sessenta) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), e 91 (noventa e uma) escolas que ofertam o ensino fundamental, anos iniciais, que atende do 1º ao 5º ano e finais do 6º ao 9º ano.

Entre as 157 (cento e cinquenta e sete) unidades escolares, apenas 46 (quarenta e seis) ofertam a modalidade de ensino Eja. Em todas as 46 (quarenta e seis) instituições de ensino oferta-se a Eja 1º Segmento, que comporta do 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, e desse quantitativo 31 (trinta e uma) escolas ofertam o 2º Segmento da EJA que equivale ao ensino fundamental, anos finais do 6º ao 9º ano. Optamos por desenvolver nossa pesquisa com professor/as que atuavam/atuam no 1º Segmento por esse ser composto por um número expressivo de estudantes.

Na lista de unidades escolares encontrada no site da Semed, também é disponibilizado o endereço, *e-mail* e nomes dos/as gestores/as das escolas, informações que facilitaram nosso contato com as escolas *loci* da investigação. Destaca-se que no intuito de selecionar as instituições de ensino para a realização da pesquisa, consideramos necessário elencar os critérios condizentes com os objetivos propostos no processo investigativo, listados abaixo:

- i) Ser escola pública situada no município de Maceió;
- ii) Pertencer à rede mantenedora do município de Maceió;

¹⁵<https://maceio.al.gov.br/secretarias-e-orgaos/semmed>

iii) Atender ao público da Ejaí anos iniciais.

Ao estabelecer os critérios para a escolha dos espaços escolares que iriam participar da pesquisa, encaminhamos *e-mails* para cinco escolas, e diante das respostas fomos pessoalmente nas escolas para apresentar nossa proposta investigativa e sanar possíveis dúvidas, que poderiam ter surgido nos/as sujeitos partícipes da investigação.

Duas, das cinco escolas selecionadas demonstraram interesse na pesquisa e diálogos individuais foram realizados com cada gestão escolar. O projeto da pesquisa foi apresentado detalhadamente a fim de estreitar a relação espaço/pesquisadoras. Após a aceitação de ambas as instituições, buscamos estabelecer gradualmente a relação cordial e ética com as duas coordenadoras das escolas e com o/as professor/as atuantes na Ejaí, especificamente no ensino fundamental anos iniciais foco do estudo.

Segundo Gil (2009, p. 114) o/a pesquisador/a, “de modo geral, é uma pessoa estranha ao grupo que entra em campo com o propósito de estudar o comportamento de seus participantes”. Essa percepção pode impactar diretamente no comportamento das pessoas envolvidas no processo investigativo, portanto é preciso ter cuidado na hora de observar e de realizar a coleta de dados. No sentido de minimizar a influência causada pela presença do/a pesquisador/a, com a intenção de coletar informações que correspondam rigorosamente com as opiniões, crenças e valores das pessoas envolvidas na investigação.

Dessa forma, nossa presença nas duas escolas partícipes da pesquisa aconteceu de maneira cautelosa, com a finalidade de caracterizar nossa assiduidade como algo natural à construção do conhecimento científico. Ressaltamos que a Direção, a Coordenação e os/as docentes dessas instituições escolares demonstraram receptividade e valorização da pesquisa enquanto instrumento de visibilidade de problemáticas que perpassam o espaço escolar e, que se entrelaçam nas realidades sociais dos/as educandos/as.

É necessário reforçar que com o aceite do/as docentes, socializamos os detalhes da proposta de pesquisa visando esclarecer todas e quaisquer dúvidas que o/as possíveis participantes poderiam ter em relação à participação no processo investigativo, nos colocando à disposição para o caso de surgirem novos questionamentos.

Esclarecemos ainda, que aspirando pela preservação de suas identidades, e se concordarem, seus nomes seriam substituídos por nomes fictícios, e de igual modo dialogamos com as coordenadoras participantes do estudo. Sob a ética e o acordo firmado com as escolas, docentes e coordenadoras das unidades escolares, os nomes das instituições foram preservados

– sendo nomeadas neste texto como: *Escola Paulo Freire e Escola Bell Hooks*¹⁶, como vemos a seguir.

4. 4. 4. 3 Escola Paulo Freire

Iniciamos esta subseção ao destacar que as informações relacionadas à escola Paulo Freire foram colhidas a partir das observações realizadas no próprio espaço escolar, na lista de unidades escolares disponibilizadas no site da Semed/Maceió, bem como nos relatos da coordenação, tendo em vista, que de acordo com a gestão escolar o Projeto Político-Pedagógico não poderia ser disponibilizado por estar em (re)estruturação.

Portanto, mediante as observações e com base nas informações obtidas, a escola atende Maternal II, 1º e 2º Períodos, 1º ao 5º ano, Ejaí - 1ª a 6ª Fase, quanto à Ejaí funcionava da seguinte maneira: as aulas iniciavam às 18h30min e terminavam às 21h40min. O horário do lanche era às 19h30min com dez minutos de intervalo. A escola possuía três turmas do 1º Segmento (Ensino Fundamental Anos Iniciais) e três turmas do 2º Segmento (Ensino Fundamental Anos Finais), sendo uma turma multisseriada.

É importante frisar, que as visitas nessa instituição escolar com vistas à coleta de dados - realização das entrevistas e observação - aconteceram no segundo semestre de 2023, logo após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética. As idas nessa unidade escolar ocorreram duas vezes na semana, durante todo mês de agosto, e totalizou 8 visitas, quantidade considerada adequada, logo que a pesquisa em construção não tinha a intenção de vivenciar o cotidiano escolar (Certeau, 1998).

Situada no subúrbio da parte alta da capital Maceió, a escola Paulo Freire tem em seus arredores residências, e um presídio masculino, além de construções informais como favelas, de onde constitui-se parte de seu público estudantil. Sua localização se destaca pelo fato de tratar-se de uma localidade marcada pela violência entre facções criminosas rivais, situação que, às vezes, acarretava a dispensa dos/as estudantes mais cedo que o horário normal de funcionamento. Apesar das problemáticas presentes no bairro onde a escola é localizada, notamos que os/as docentes e a coordenação Pedagógica eram assíduos/as no sentido de frequência naquela unidade escolar.

No período da pesquisa estavam matriculados/as 127 (cento e vinte e sete) estudantes na Ejaí, distribuídos entre 1º e 2º Segmentos. Este último apresentava maior demanda

¹⁶ Reforçamos que os nomes fictícios são para não expor o/as envolvido/as na pesquisa.

estudantil. E, a maioria das pessoas que procuravam se matricular nesse Segmento eram jovens com idade estimada entre 15 e 16 anos. A coordenação relatou que aqueles/as jovens foram alunos/as do diurno, e que acabaram não avançando na rede estadual de ensino, seja por falta de transporte ou por conta da distância e acabaram retornando à escola no período noturno, como estudantes da Ejai.

O perfil dos/as educandos/as frequentadores/as da modalidade, na escola Paulo Freire é na maioria trabalhadores/as informais, diaristas, babás, entregadores, pedreiros, serventes, e desempregados/as, com idade entre 15 e 60 anos, com destaque para o gênero feminino, que de acordo com as informações fornecidas, correspondia a 70% (setenta por cento) das matrículas.

4. 4. 4. 4 Escola Bell Hooks

As visitas na escola Bell Hooks voltadas à coleta/construção de dados - realização das entrevistas e observação - aconteceram no primeiro semestre de 2024. As idas nessa unidade escolar, assim como na primeira, aconteceram duas vezes na semana no decorrer de todo o mês de maio, e totalizou 8 visitas. Essa quantidade também se justifica pelo fato de não se tratar de uma pesquisa que tem como intenção vivenciar o cotidiano escolar, como anteriormente mencionado.

Essa escola de localização urbana e periférica está situada na parte alta da cidade de Maceió, e atende alunos/as do Ensino Fundamental anos iniciais do 1º ao 5º ano, e anos finais do 6º ao 9º ano no diurno, modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai), I e II Segmentos no noturno, seguindo os respectivos horários de funcionamento: no matutino das 7h:15min no matutino, e no vespertino das 13h:15min às 17h:15min e no noturno das 19h00 às 22h00 e dispõe de ônibus escolar para o deslocamento geográfico dos/as estudantes.

A escola foi fundada em 14 de novembro de 1997, e é situada em um bairro que se constitui de vários prédios comerciais e casas residenciais. E de acordo com o PPP dessa unidade escolar, o planejamento das ações pedagógicas curriculares é baseado no marco teórico legal - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais -, condizentes com as necessidades da comunidade onde a escola está inserida. De modo que os conhecimentos trabalhados no interior da escola sejam significativos à vida em sociedade, e nas relações cotidianas, inclusive de trabalho.

Quanto ao perfil dos/as estudantes matriculados/as na Ejai, de acordo com os diálogos informais realizados com a gestão escolar, eram pessoas trabalhadoras do diurno, assalariados/as ou que sobreviviam da economia informal com renda mensal na faixa de um salário-mínimo ou menos. Exerciam diversas funções como pedreiros, servente de pedreiro, carpinteiros, serralheiros e a maioria das mulheres eram donas de casa ou empregadas domésticas.

É importante destacar, que sendo o currículo compreendido como elemento mediador da aprendizagem, e formador de cidadãos/ãs, a proposta curricular da escola tem como princípio básico a liberdade, o respeito à diversidade, os ideais de solidariedade e de justiça social e seus conteúdos pedagógicos e metodologia seguem o sentido de desenvolvimento de todas as potencialidades dos/as educandos/as.

Dessa maneira, por considerarmos importante a construção curricular coletiva e dialógica, e que valoriza as experiências de vida e singularidades dos/as educandos/as e educadores/as, especificamente da/na Ejai, compreendemos que com a imposição de alinhamento do currículo da modalidade à BNCC mediante a Resolução nº 1 de 28 de maio 2021, as multiplicidades dos/as estudantes são desconsideradas, e o currículo passa a ser padronizado, pautando-se no desenvolvimento de habilidades e competências.

Ressaltamos que ao adotar a BNCC como principal instrumento norteador para a construção dos currículos voltados à Ejai em Maceió, a Proposta Curricular ainda em vigor ficou em desuso, e tratava-se de um documento emancipador, orientador de currículos interdisciplinares na Perspectiva da Rede Temática, que corresponde “[...] ao currículo popular crítico, vivenciado e construído com os sujeitos estudantes e professores a partir das experiências dos estudantes” (Cavalcante, 2017, p. 89-90). Nesse sentido, esta investigação permitirá maior conhecimento no âmbito científico-educacional sobre os currículos elaborados nas duas escolas investigadas.

Segundo Ferrazo (2007, p. 74) o/a pesquisador/a precisa: “[...] escutar os sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e com eles, fortalecer processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas”. Procuramos estabelecer essas relações no *espaçotempo* da escola, sobretudo, destacando as relações que se constituem no fazer-se pesquisador/a na relação com o outro.

Na próxima Seção serão trazidas as categorias emergentes, construídas a partir das análises interpretativas das narrativas oriundas das entrevistas realizadas com o/as professor/as e coordenadoras participantes desta investigação, com o respaldo nas observações sob os currículos construídos no dia a dia em sala de aula.

5 CURRÍCULOS DA/NA EJAI EM MACEIÓ – O QUE NOS DIZEM OS DADOS

Nesta dissertação assumimos como objetivo geral: compreender como se configuraram os currículos da/na Ejai, após imposições da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, considerando se acatam as prescrições, ou se resistem construindo currículos emancipatórios, e partimos da seguinte problematização: *Até que ponto as escolas da EJAI¹⁷ em Maceió constroem currículos emancipatórios, mesmo diante das imposições da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021?*

Na respectiva Seção, trouxemos as categorias que emergiram das análises realizadas nas narrativas oriundas das entrevistas e dos diálogos informais nas rodas de conversa, empreendidos com o/as docente/s, bem como, com as coordenadoras envolvidas nesta investigação. E que nos ajudaram alcançar o objetivo proposto de compreender quais currículos foram construídos nas duas escolas investigadas que ofertaram a Ejai nos anos de 2023-2024, recorte temporal de desdobramento da pesquisa de mestrado.

Utilizamos, ainda nesse processo de análises, informações contidas nos documentos institucionais como - atividades impressas que foram distribuídas entre os/as estudantes -, no sentido de confrontar com as narrativas e com as observações efetivadas nas salas de aula, a fim de consolidar a triangulação dos dados e aferir a veracidade dos conhecimentos obtidos na pesquisa como foi mencionado na metodologia.

Reforçamos que as escolas *locis* desta investigação tiveram nomes fictícios para preservar as identidades do/as envolvido/as na pesquisa, sendo nomeadas de escola Paulo Freire e escola Bell Hooks, da mesma forma os nomes do/as professor/as e coordenadoras foram resguardados para manter o anonimato seguindo o anonimato deste/as participantes. Respectivamente o/as docentes foram identificado/as como P1; P2; P3 e P4, e as coordenadoras C1 e C2. Mantemos a ordem de distribuição de 2 (dois) educadores e 1 (uma) coordenadora por escola.

Destacamos, que as observações feitas nas salas de aula, as atividades distribuídas entre os/as estudantes que tivemos acesso no período da investigação, bem como, as transcrições das entrevistas realizadas com as pessoas envolvidas na pesquisa, que deram visibilidade às falas recorrentes, e serviram como pano de fundo para a construção das categorias que serão analisadas abaixo:

¹⁷ Reforçamos que nesta Seção utilizamos o termo Ejai, posto que o município de Maceió, onde realizamos a pesquisa assume o referido termo para a modalidade.

Categoria 1- Desobediência às prescrições da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 nas construções curriculares contra-hegemônicas e emancipatórias na Ejai - nessa categoria apresentamos questões relacionadas às percepções do/das docente/s a respeito do alinhamento curricular da Ejai à BNCC, e seu distanciamento das realidades desse público.

Categoria 2 - Práticas Curriculares reais - materiais didáticos em questão - nessa categoria trouxemos os currículos construídos pelo/as educador/as pesquisado/as, compreendendo como currículo todo material utilizado no processo de formação escolar dos sujeitos da Ejai, tendo, como foco as atividades impressas e as atividades desenvolvidas no quadro branco, que foram propostas pelo/as educador/as atuantes na modalidade.

Categoria 3 - Narrativas do/as Educador/as das escolas: resistências emancipatórias nas salas de aula – nessa categoria socializamos as narrativas do/as educador/as pesquisado/as que reforçam a necessidade de construir currículos críticos e emancipatórios, a partir da dialogicidade, que extrapolam as prescrições da BNCC.

5.1 Categoria 1 - desobediência às prescrições da resolução cne/ceb nº 1, de 28 de maio de 2021: construções curriculares contra-hegemônicas e emancipatórias na ejai

A implementação da Resolução CNE/CEB nº1, de 28 de maio de 2021, que impõe o alinhamento do currículo da Ejai à BNCC, causou grande discussão entre pesquisadores/as, militantes, universidades e demais pares que buscam garantias de direitos para o público, tendo em vista que existe. E um distanciamento entre os conteúdos da BNCC, pautado em competências e habilidades, com as reais necessidades apresentadas pelos sujeitos que frequentam a Ejai, especificamente, em Maceió.

No meio desse debate está a dissociabilidade entre um currículo emancipador e democrático que deve estar presente na Ejai e o alinhamento da modalidade à BNCC que não atende à realidade do seu público, problemática resultante das constantes e precárias políticas educacionais instituídas à essa modalidade de ensino, que historicamente enfrenta a formação limitada para atender os objetivos de um grupo dominante segundo Almeida, Araújo, Fiuza (2022).

Seguindo essa perspectiva, é necessário romper a ingenuidade e compreender o viés capitalista por trás das políticas educacionais para a Ejai e suas influências na elaboração dos currículos. Posto, que a ideologia do pensamento hegemônico, implícita/explicitamente,

desconsidera as condições sócio-históricas dos sujeitos, suas realidades e vivências, ao tempo que visa instituir currículos que hegemonomizam os/as estudantes público da modalidade.

Portanto, nesta primeira categoria, destacamos as narrativas docentes e das coordenadoras, que demonstraram o desenvolvimento de práticas curriculares contra-hegemônicas e emancipadoras. E que extrapolam as prescrições curriculares a partir das necessidades apresentadas pelos/as estudantes nos diálogos estabelecidos em sala de aula.

As falas das educadoras entrevistadas potencializam a incongruência existente entre o que propõe os conteúdos dispostos na BNCC, e as reais necessidades da Eja, e traz reflexões pertinentes, e reforça, sobretudo, a incompatibilidade da modalidade de ensino com as prescrições curriculares impostas pela Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, como podemos notar a abaixo:

[...] então¹⁸, o que, que a gente faz com a BNCC? A gente se volta para o aluno de jovens e adultos, a gente se volta pra eles, (grifos nosso) e... e vai adaptar como eu já falei antes e fazer todo esse processo, até parece rede temática, até parece, porque a gente vê um projeto, pede aquele tema e vai trabalhando, justamente a rede temática, usando o tema gerador, talvez não com toda aquela definição, aqueles detalhes da rede temática como foi passado para nós nas formações da Semed, mas a gente faz do nosso jeito, porque é o melhor jeito de trabalhar [...] (P1, escola Paulo Freire, grifo nosso).

A meu ver a modalidade de jovens e adultos não cabe em uma padronização né? E assim, **a BNCC não pensou especificamente, pelo menos até onde eu tenho conhecimento, especificamente na Eja,** (grifos nosso) então eu penso que a gente tem que priorizar mesmo é a realidade do educando no sentido de transformá-la, então considerando também os conhecimentos prévios, então assim, fica complicado isso caber em um padrão (P3, escola Bell Hooks, grifo nosso).

[...] a EJA não cabe na BNCC, (grifos nosso) eu acho que a maioria dos professores que trabalham com Eja sabe que é uma realidade completamente... porque a BNCC já vem aquela coisa pronta né? Vem a coisa pronta, tanto que você tem que colocar o objetivo, aquele código, pra quê? Sim, você coloca no papel, mas a realidade assim, daquele aluno, ele ali vai aprender né? Eu trabalhei pouco tempo com a BNCC, eu trabalhava com o ensino fundamental, [...] (P4, escola Bell Hooks, grifo nosso).

As falas das professoras demonstram nitidamente o antagonismo entre a Eja e a BNCC. Entendemos que as educadoras compreendem que a modalidade é formada por sujeitos, que utilizam os conhecimentos que construíram ao longo de suas vidas para sobreviver, e que devem ser sistematizados e considerados nos currículos construídos. Nesse sentido ressaltam que a

¹⁸ É importante destacar que utilizamos as narrativas na íntegra, conforme coletadas.

BNCC invisibiliza as realidades e histórias de vida dos/as estudantes impondo uma formação escolar descontextualizada de suas realidades.

Como notamos, as narrativas das educadoras mostram tentativas de rompimento das prescrições, e reafirmam respeito às vivências dos/as educandos/as e a importância de se trabalhar com currículos que abordem temáticas necessárias às experiências sociais dos estudantes da Ejai, considerando a presença dos/as estudantes, conforme expõem Moreira e Júnior (2016, p. 48):

Nos currículos, argumentamos, há que se evitar guetos, restritos aos artefatos culturais familiares ao aluno. Há que se evitar que se passe da valorização de padrões hegemônicos para a celebração de padrões minoritários. Trata-se de garantir ao aluno o direito de escolher sua identidade. Trata-se de impedir que o estado ou a tribo acabe por retirar do estudante essa liberdade de escolha e essa responsabilidade. Trata-se de alargar horizontes, oferecer perspectivas. [...] Precisa-se considerar o aluno em suas diferentes dimensões sem, contudo, secundarizar o intelecto e a aprendizagem. O que estamos defendendo, em síntese, é que o conhecimento escolar seja visto como um útil instrumento para o desenvolvimento da autonomia de nosso estudante.

Concordando com os autores, e observamos, que as práticas curriculares das docentes são pautadas em problemáticas coletivas, que surgem dialogicamente nos encontros diários no espaço escolar, sem que haja engessamentos. Entendemos assim, que as educadoras seguem a perspectiva de educação libertadora e democrática, e não valorizam as competências e habilidades impostas pela BNCC.

As próximas narrativas expressam os pensamentos das educadoras, que atuam nas duas escolas investigadas sobre o alinhamento dos currículos da Ejai à BNCC, e vemos que as falas dessas profissionais seguem no sentido de criticar a incompatibilidade das competências e habilidades que são impostas pela BNCC, como abaixo:

[...] a BNCC, com aquelas habilidades, aquela estrutura toda parece que é algo muito prontinho, muito formatado, o professor vai abrir ali aquela caixinha, e hoje eu vou trabalhar isso aqui, então assim, não é o modelo ideal pra EJA, porque de fato a EJA não cabe ali, porque parece que a contextualização, ela perde pra obrigatoriedade de você ter que elencar as habilidades, e você trabalha aquilo ali né? Então, você engessou, pra que fique bonitinho, coerente e tal, a EJA ela é diferente né? [...] (C1, escola Paulo Freire, grifo nosso)

[...] a gente não está se prendendo a essa questão da BNCC, nós trazemos os conteúdos, mas aí a gente trabalha a partir das necessidades realmente, das problemáticas que nós vemos das turmas, da escola de modo geral, **não nos prendemos somente a essa questão do currículo e nem da BNCC, tanto é**

que os professores não estão realmente alinhando os seus planejamentos à BNCC, porque a gente vê que realmente a EJA é uma modalidade de ensino que não se adequa a essas questões, então a gente tem que ter um olhar muito cuidadoso com a educação de jovens e adultos [...] (C2, escola Bell Hooks, grifo nosso)

Os relatos das educadoras demonstram que optaram por desenvolver práticas pedagógicas contrárias às prescrições das competências e habilidades, e reforçam a necessidade de desenvolver uma educação que considera os conhecimentos de mundo dos/as estudantes, (Freire, 1977). Constatamos, portanto, que as propostas curriculares dessas educadoras são construídas a partir de currículos críticos, antagônicos ao que é imposto pela Resolução nº1, de 28 de maio de 2021, currículos que conscientizam os sujeitos enquanto atores transformadores do/no mundo.

As educadoras demonstram que o alinhamento curricular da Eja à BNCC, claramente diverge daquilo que o/a estudante da modalidade busca ao retomar os estudos. Em suas narrativas as educadoras reafirmam que a modalidade é constituída por sujeitos que trazem para as escolas seus saberes, suas realidades, para muito além de competências e habilidades, trata-se de conhecimentos das suas vidas, que precisam ser organizados e expandidos no espaço escolar.

Sobre o tema Moreira e Júnior (2016, p. 48) afirmam:

Os cotidianos de nossas escolas evidenciam os contraditórios efeitos de toda essa agitação social. A cada dia, presenciamos lutas de movimentos e grupos sociais para que os anseios e as necessidades de seus membros sejam discutidos na escola e no currículo. Se entendermos o currículo como o coração da escola, podemos afirmar que por seu intermédio se apresentam aos alunos a visão de mundo que se quer difundir e a ideologia que se pretende inculcar.

Ao reforçar os pensamentos de Moreira e Júnior (2016), os autores Almeida, Araújo, Fiuza (2022, s. p.) nos alertam para o fato de que na atualidade a ideologia dominante “[...] tem se dado pela legalidade das práticas sociais, particulares, por meio de legislações complementares, pareceres, resoluções e portarias”. A exemplo da Resolução nº1, de 28 de maio de 2021, que desconsidera o caráter social inclusivo da modalidade reforçando no sujeito o sentido de formação escolar para a subordinação.

Nessa perspectiva, sendo a escola um espaço de interações sociais e culturais e o currículo um elemento que atravessa o *espaçotempo* dessas relações, dizemos que é no cerne das práticas curriculares que surgem as condutas reguladoras de corpos e produtoras de

subjetividades. São ações que implicitamente objetivam arquitetar formas e possibilidades de viver em sociedade dizem Moreira e Júnior (2016).

Para além destas questões, estudiosos/as da área como Rocha (2021) chama nossa atenção para o fato de que o currículo tem um poder de inclusão, sendo visto como um instrumento fundamental para falar, discutir e constatar novas visões sobre nossa percepção a respeito do que é a educação, principalmente na Eja. Para esta autora, o currículo se configura em práticas políticas, sociais, econômicas, de produções de meios, e de controle ou supervisão do controle educacional;

De acordo com essa perspectiva, o currículo, enquanto produto cultural, não pode limitar-se a reproduzir meramente conhecimentos neutros, uma vez que em seu processo de construção ele é constituído de negociações intersubjetivas que são, inevitavelmente, conflitivas. Ou seja, já na seleção de conteúdos há embates entre os saberes eleitos pela escola e os próprios saberes silenciados dos alunos (Amorim; Ribeiro; Moura, 2012, p. 112).

Nesse sentido, o currículo elaborado para/na Eja proposto na Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, assume a função de regular quais conhecimentos escolarizados devem ser disseminados a esse público. E tendo como base as competências e habilidades contidas na BNCC. Notamos nas narrativas acima que as propostas não se conectam com as reais necessidades apresentadas pelos/as estudantes que frequentam a modalidade.

Essa concepção hegemônica de educação busca formar cidadãos/ãs para a subserviência. Na Eja, o alinhamento curricular proposto na Resolução acarreta o esvaziamento de conhecimentos significativos e as práticas sociais dos/as educandos/as, sendo um forte indicador dessa concepção dominante. Nesse sentido, acreditamos que promover a formação escolar para pessoas jovens e adultas baseada em competências e habilidades é tirar do processo de *ensinoaprendizagem* o sentido emancipatório e democrático da escolarização, conforme explica Oliveira, (2007):

Na perspectiva dominante, educação de jovens e adultos é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização regular prevista na legislação. Desaparecem, portanto, do campo de reflexão da EJA, os jovens e adultos que frequentam a escola regular, seja no ensino médio seja na universidade. Atualmente, muitos são os educadores que buscam ampliar este conceito, incorporando ao trabalho e à reflexão sobre o tema os jovens e adultos que, estando no sistema de ensino regular, são submetidos a propostas e práticas inadequadas tanto aos seus perfis socioeconômico-culturais quanto às suas possibilidades e necessidades reais (Oliveira, 2007, p. 86).

Nesse contexto, há que se ressaltar, que mesmo diante das prescrições de competências e habilidades, constata-se as resistências de educadores/as da Ejai que compreendem que a educação “[...] não possui o fim em si próprio. Ou seja, a educação está para além dela, ela é/será pensada a partir de um projeto de cidadão e sociedade – este é o fim político da educação” (Almeida; Araújo; Fiuza (2022, s. p.).

Reafirmamos que o currículo pensado e organizado para a Ejai tem que abordar criticamente problemáticas cotidianas, no sentido de envolver os/as educandos/as num processo de conscientização sobre sua realidade, de modo que munidos de tal entendimento possam buscar meios de emancipação. O ideal seria que a educação desenvolvida na modalidade extrapolasse o viés meritocrático e mercadológico, que forma os/as estudantes para atuarem em subempregos.

É preciso considerar, que a Ejai é voltada a um público que tem objetivos distintos, o retorno ou ingresso ao espaço escolar nem sempre está relacionado à vontade de se tornar um/a estudante universitário/a. Suas expectativas não são necessariamente de tornarem profissionais qualificados para atuação no mercado de trabalho. Por vezes, são sujeitos desprovidos de oportunidades para frequentar um espaço escolar onde poderão ao menos, aprender a assinar o próprio nome.

5. 2 Categoria 2 - práticas curriculares reais - materiais didáticos em questão

Atuar na Educação de Jovens, Adultos e Idosos em Maceió é assumir um compromisso, sobretudo, político-social com um público formado majoritariamente por pessoas economicamente menos favorecidas. Portanto, é necessário que a formação escolar ofertada a esses indivíduos seja significativa e, para isso, os conteúdos curriculares precisam estar alinhados à experiência existencial, da qual a experiência profissional faz parte.

Nesse sentido, os/as docentes atuantes na Ejai, devem conscientizar os sujeitos sobre suas realidades, e essa consciência criadora e comunicativa é democrática (Freire, 2023), e serve de canal para um novo *status*, tendo em vista que esses/as cidadãos/ãs percebem que outros/as, por serem escolarizados/as, têm mais oportunidades, e por isso passam a notar que a educação pode abrir uma nova perspectiva de vida.

Nessa direção, os/as educadores/as de práticas autênticas (Freire, 1997) desenvolvem uma educação desalienante, na qual as realidades antes despercebidas pelos/as educandos/as tornam-se pauta nos currículos. Esses/as estudantes, cientes de seus direitos tornam-se mais

atuantes política e socialmente, na medida em que dentro da sociedade vão respondendo aos desafios do mundo, e vão fazendo história pela sua própria atuação criadora.

Destarte, lecionar para o público da Ejai requer que se pense as nuances pedagógicas que envolve o processo de escolarização, a exemplo das práticas pedagógicas e dos currículos que serão desenvolvidos pelos/as docentes. Por isso, é preciso conhecer de perto as reais necessidades, limitações e potencialidades desses/as estudantes, tendo sempre como ponto de partida o contexto socioeconômico e cultural do qual fazem parte.

No entanto, a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 exemplifica o papel secundário da Ejai nas políticas educacionais e curriculares de Maceió como veremos nas narrativas, no sentido de impor o alinhamento dos currículos à BNCC. Essa proposta engessa as práticas pedagógicas e homogeneiza os sujeitos. Conforme dito anteriormente, nas entrevistas realizadas vimos que o/as educador/as que atuam na Ejai transgredem as imposições de alinhamento da modalidade.

A seguir apresentamos os relatos do/as entrevistado/as e socializamos algumas atividades propostas pelo/as docentes que representam bem essa transgressão.

[...] Eu me sinto um pouco culpado, porque esse planejamento que tem na Semed, fomos nós que construímos, os professores, mas ele veio ali, meio que moldado né professora? Nós fomos ali, mexendo aqui, mexendo ali, foram vários pensamentos em diferentes áreas, com diferentes currículos, mas a gente precisa moldá-lo à nossa realidade e adaptá-lo justamente, ao nosso cotidiano, isso aí tem que ser feito, então o planejamento que é a... a base, **o currículo que vem da Semed, da Secretaria de Educação, ele precisa trazer uma realidade mais próxima, [...] então a gente tem que fazer, dentro do que tem lá, uma melhoria da nossa realidade** (P2, escola Paulo Freire, grifo nosso)

[...] **Não adianta a gente fazer um planejamento, seja planejamento falando de semanário, falando de bimestral, planejamento de uma aula, não adianta sem levar em conta a realidade do aluno**, eu não posso preparar uma super aula, uma aula chicoza, aí quando chegar na sala até a linguagem não está atendendo, alcançando a compreensão dos alunos, então o professor se frustra e não vai nunca ter o resultado esperado, então a gente tem que pensar assim, no potencial deles, nas limitações também e que direcionamento a gente pode dar a esse tema, até que ponto pode ir e o que não é ainda o momento (P1, escola Paulo Freire, grifo nosso)

As falas da docente expressam nitidamente sua preocupação com o planejamento, ou seja, com o conteúdo que vai compor o currículo voltado às pessoas jovens, adultas e idosas. Detectamos nas narrativas o cuidado em trazer para sala de aula um conteúdo adequado ao

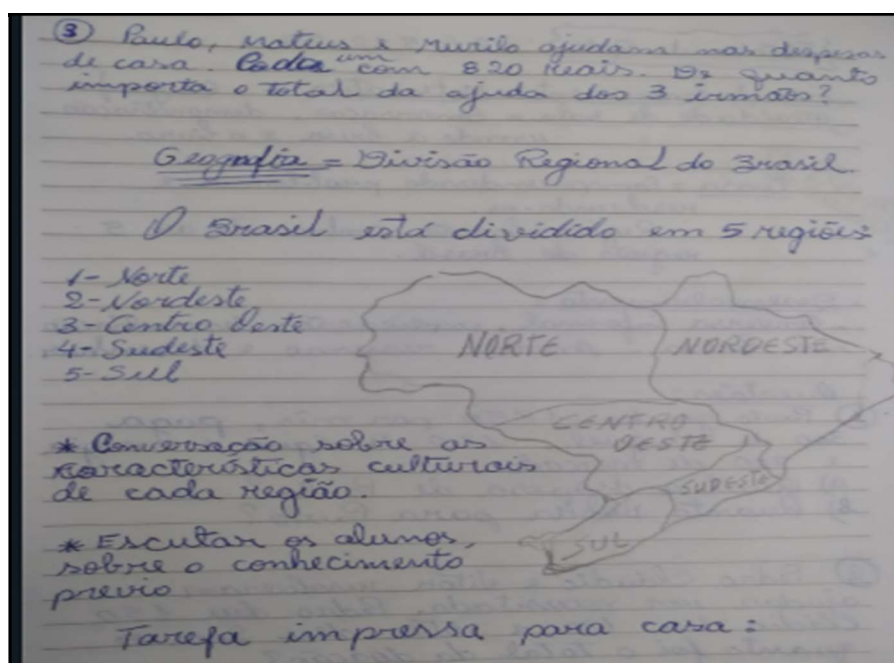
público para quem leciona. E, para que assim possa desenvolver o aprendizado significativo, as vivências dos sujeitos, entendendo a importância de se elaborar um trabalho, que embora crítico, seja de fácil entendimento para os/as educandos/as.

As narrativas apontam que no âmbito da modalidade, o aprendizado é construído em paralelo ao que previamente é pensado para aquela determinada aula, e que não adianta trazer nada pronto, pois a aula é “viva”. E no centro estão os sujeitos com seus saberes de mundo e suas próprias perspectivas (Freire, 1997), que respectivamente apresentam suas demandas sociais e norteiam quais conhecimentos são expressivos às suas realidades.

As falas demonstraram, que embora a Eja seja historicamente contemplada com pseudopolíticas, em especial voltadas ao currículo, o/as professor/as seguem ofertando aos estudantes uma educação humanista e emancipadora, que perpassa conhecimentos científicos e tecnológicos, e incluem habilidades básicas relacionadas à autonomia, iniciativa e criatividade, opostas às prescrições adestradoras da BNCC.

Na Figura 7 abaixo, mostramos como a docente organiza o conteúdo curricular, e as observações realizadas nas aulas ministradas por esta docente indicam que seu currículo não é padronizado, logo não segue o alinhamento à BNCC. Ou seja, é totalmente distante das habilidades e competências como é imposto pela Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021.

Figura 6 - Atividade desenvolvida pela P1



Fonte: Produzido pela própria autora, 2024.

A atividade proposta pela docente, segundo ela, foi construída a partir de um diálogo desenvolvido na aula anterior, no qual alguns estudantes falaram sobre viagens de trabalho e migração. Ficou claro que havia muitas dúvidas sobre as localizações das regiões no mapa do Brasil, e segundo a educadora, diante dessa problemática elaborou um planejamento sobre o tema.

Diante do mapa com as regiões, que também foi desenhado no quadro branco, houve vários debates na aula, e os/as estudantes puderam compreender as várias regiões do Brasil, e foi possível lembrar lugares que já moraram em algum período de suas vidas, inclusive, com a ajuda da docente demarcaram as áreas onde residiram.

A forma com a qual a docente desenvolveu a aula foi fundamental para que os/as estudantes pudessem dialogar sobre suas vivências. As trocas de experiências particulares e coletivas serviram como “ponte” para a construção de novos conhecimentos, e os conteúdos sistematizados, que assim como retalhos, foram “costurados” aos saberes dos/as estudantes criando uma “colcha” de novos conhecimentos conforme Cavalcante (2017).

Como visto, o planejamento da educadora reforça o compromisso com a realidade dos educandos, pois ela aproveitou as histórias de vida para desenhar currículos contra-hegemônicos, que ressaltam e as realidades e identidades subalternizadas, na busca da história e compreensões que ressignifiquem o presente.

Concordamos com Silva (1990), pois é possível reafirmar que a relação entre educando/a, e educador/a e os saberes deve estar sempre entrelaçada por meio do currículo, que nos faz enxergar que os conhecimentos nas escolas estão muito além dos conteúdos programáticos. E compreendemos que nas escolas assume-se o compromisso político e social com a história e a cultura dos estudantes.

Diante dessa postura constatamos que a educadora compreende que na Eja o conhecimento se consolida nos momentos de diálogos, na troca de experiência, e que os próprios sujeitos direcionam os conteúdos das aulas para atender às suas demandas. Com isso, entendemos que há resistência em relação ao alinhamento à BNCC (Brasil, 2017) imposta na/pela Resolução nº 1 de 28 de maio de 2021.

Outro ponto em destaque foi a sensibilidade com a qual a docente falou sobre os estudantes, ao lamentar que são sujeitos desacreditados de suas próprias capacidades, e da importância de educadores/as que visem devolver a esses/as estudantes a autoestima, conforme expõe:

[...] são pessoas sofridas demais e desacreditadas demais, humilhadas demais, em relação à sociedade, eles não acreditam neles, e eu creio que o papel do professor, um deles, um dos principais é levá-los a crer em si mesmos, (grifos nosso) se libertar dos medos, das amarras e principalmente da ignorância, que é um dos objetivos da educação é libertar da ignorância [...] (P1, escola Paulo Freire, grifo nosso).

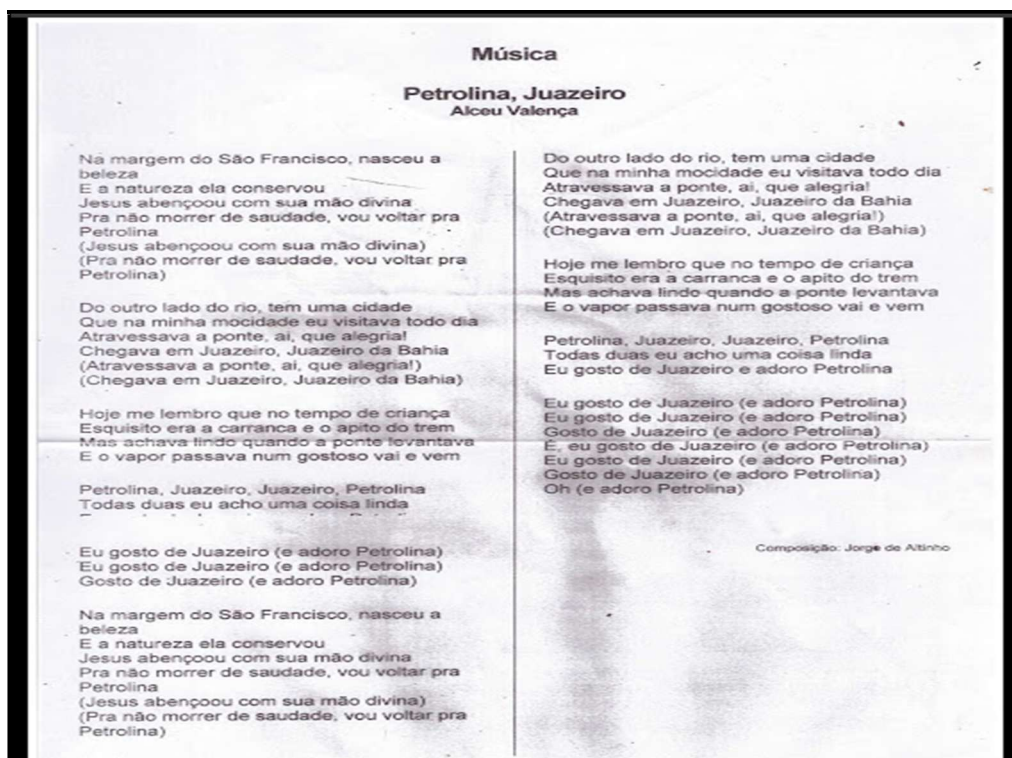
A fala da docente nos remonta os pensamentos de Freire (1997) quando o autor afirma que o rigor e a amorosidade para com o público discente devem ser característicos da prática docente cotidianamente, como abaixo:

A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vai sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente (Freire, 1997, p. 7).

Concordando com Freire (1997), a educadora reconhece que a EJAI é constituída por um público diversificado e com necessidades específicas, que nem sempre busca por certificação, como sugere a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021. Constatamos que as falas do/as docente/s apontam claramente que na Ejai o currículo deve ser construído coletivamente, que um planejamento engessado é rompido sendo constituído conforme as necessidades apresentadas no dia a dia da sala de aula, a partir das falas dos/as educandos/as.

Seguindo essa perspectiva a Professora – P2, ao realizar a atividade representada na Figura 8 abaixo, utiliza as vivências dos estudantes no currículo, considerando as experiências de vida dos sujeitos da Ejai. Notamos durante a observação que a letra da música trabalhada em sala de aula fez com que os/as educandos relembrassem acontecimentos singulares, vivenciados pelos próprios/as estudantes ou por algum familiar, a exemplo de viagens realizadas para outras regiões brasileiras em busca de emprego.

Figura 7 - Atividade impressa e entregue aos alunos



Fonte: Produzido pela própria autora, 2024.

Com a atividade representada na Figura 8, a professora trabalhou a letra de uma música de autoria de Jorge de Altinho, cantada por Alceu Valença. Os versos da canção narram implicitamente, a trajetória de migração vivenciada por muitos/as nordestinos/as e alagoanos/as, e que por vezes é a causa de muitos/as estudantes da Eja terem parado os estudos, tendo em vista a necessidade de irem em busca do sustento e de melhoria de vida.

É notório que a docente P2, assim como a anterior, teve a sensibilidade de organizar um currículo que abordasse questões, que de alguma forma fizeram/fazem parte do cotidiano dos estudantes da modalidade. As reflexões presentes na letra da música possibilitaram que os/as estudantes se sentissem mais seguros/as para compartilhar suas histórias de vida, assim como suas dificuldades e superações. Observamos que houve muitos diálogos na perspectiva de construção de autonomia e emancipação, e sobre o tema Cavalcante (2017, p. 34) afirma:

[...] a emancipação desponta na educação como fruto de conquista política a ser efetivada pela práxis educativa. Ou seja, uma educação forjada na luta constante, a favor da libertação das pessoas, de suas vidas desumanizadas pela opressão. Essa libertação não se trata de um projeto que deva ser construído num futuro longínquo, ao contrário, deve ser um processo implementado cotidianamente no *espaçotempo* da escola da EJA. Uma educação que seja forjada em uma perspectiva transformadora e emancipatória, não podendo se

pautar em discussões superficiais ou corporativas que ocultam concepções sociais totalitárias e legitimam práticas reacionárias vigentes. Ao contrário, deve estar baseada no diálogo constante que desvela intenções e compromissos políticos, explicitando o sentido e a coerência ética das ações.

A educadora demonstra conhecer o perfil e a realidade dos/as estudantes, uma vez que conduziu essa prática curricular, tendo em vista, que os interesses, conhecimentos e expectativas dos sujeitos da EJAI devem ser parte central nesse processo de organização e sistematização dos conhecimentos escolarizados. Por isso, percebeu-se que o currículo direcionado contemplou as expectativas dos estudantes, entendendo que:

A expectativa de aprendizagem é a do acesso ao conhecimento de interesse da classe trabalhadora, historicamente construído e acumulado pela humanidade, que sirva como mecanismo para resolução de problemas do cotidiano na expectativa de contribuir para uma transformação social mais radical, em que o trabalho seja condição de humanização, não de exploração do homem pelo homem (Amorim; Ribeiro; Moura, 2012, p. 114).

Concordamos com as autoras, e partimos da premissa de que os conteúdos do currículo voltado à Ejai, devem estar intrinsecamente relacionados à realidade sociocultural dos trabalhadores-estudantes. Dessa forma, as necessidades dos sujeitos passam a fazer parte das construções curriculares e vislumbram práticas pedagógicas adequadas ao público, e para além disso, as temáticas discutidas nas salas de aula passam a atribuir sentido e expectativa a seus aprendizados.

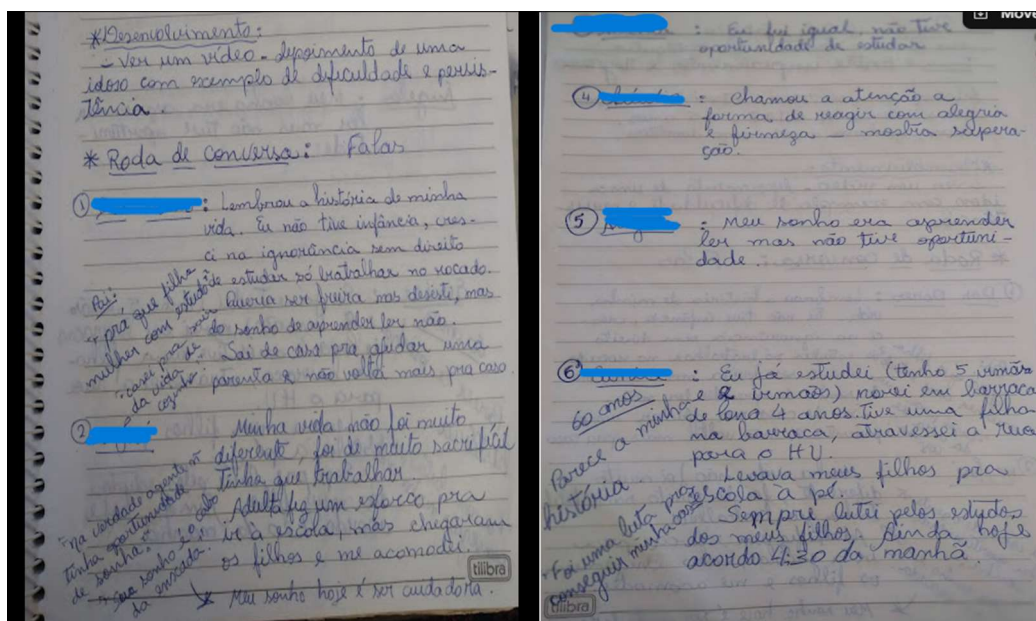
A próxima atividade representada na Figura 9, foi uma roda de conversa, e nesse momento o planejamento da educadora teve como objetivo conhecer as expectativas e realidades dos/as estudantes, considerando que era início de semestre letivo. Esses dados, segundo a educadora, foram utilizados para a construção do currículo.

Diante do interesse da educadora em conhecer os estudantes observamos que o conteúdo curricular orientador das atividades propostas em salas de aula, foram de fato construídos a partir das falas dos/as estudantes com o intuito de compreender as necessidades e realidades desse público. Entendemos, pois, que estabelecer essa conexão entre conhecimentos escolarizados e as experiências dos sujeitos é uma forma de valorizar suas vivências e culturas.

Ter uma escuta atenta e demonstrar interesse pelas necessidades e dificuldades dos/as educandos/as da Ejai, é um meio de fazê-los/as se sentirem pertencentes e de entenderem que têm o direito de estar ocupando os espaços institucionais de formação escolar. É necessário destacar, que a Roda de conversa, por ser um momento de diálogos e de recordações, muitas

vezes dolorosas, o/a docente precisa estar sensível às falas e ser empático no sentido de se houver necessidade, acolher os relatos emocionados dos/as estudantes.

Figura 8 - Roda de conversa desenvolvida pela docente em sala.



Fonte: Produzido pela própria autora, 2024.

Destacamos, que antes de iniciar a Roda de conversa representada acima, os/as estudantes assistiram ao filme que tinha como ator principal um idoso. O filme evidenciava alguns pontos comuns aos sujeitos da Ejai, como as dificuldades e persistência. O curta-metragem discorreu sobre pontos sensíveis que se assemelhavam ao público da Ejai, e que foram debatidos antes de iniciar a Roda de conversa.

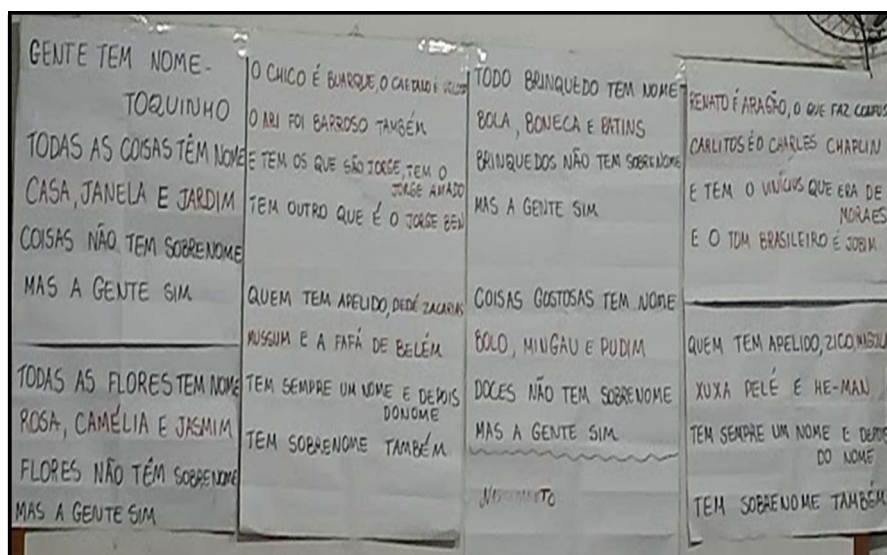
O diálogo característico da Roda de conversa destacou algumas questões que perpassaram a vida concreta dos sujeitos da Ejai e o ambiente escolar, e alcançou a atualidade, a exemplo da vida difícil vivenciada por muitas pessoas que frequentam a modalidade. Além disso, os relatos dos/as estudantes ao tempo, que individuais, se entrecruzam. As falas dos sujeitos se sobressaem e são marcadas de igual modo pela falta de oportunidades.

Considerando os pontos acima, afirmamos que o/as educador/as contemplam em seus currículos atividades que atendam às expectativas e vivências dos/as estudantes para além da sala de aula, preocupando-se em contribuir para que a escolarização aconteça de forma democrática, integral e significativa. Posto que educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, desenvolver ações pedagógicas concretas (Freire, 1996).

Entendemos, portanto, que para que se faça valer os direitos educativos de todos/as num país como o Brasil, marcado por desigualdades sociais, é preciso que a Eja seja reconhecida como uma política universal e permanente de ações afirmativas e reparadoras, que visa combater as desigualdades e que explicitamente busque à promoção de direitos. Para tanto, é preciso que seus currículos sejam elaborados e efetivados por quem de fato conhece as necessidades do público para quem se destina.

Essa concepção nas práticas do/as educador/as ao utilizarem textos que contemplam as realidades dos/as estudantes, como vimos nas observações feitas em sala de aula, produz a aproximação significativa entre educandos/as e educador/as, fator que favorece a seleção de conteúdos, como na atividade abaixo representada na Figura 10:

Figura 9 - Atividade colada no quadro pela docente



Fonte: Produzido pela própria autora, 2024.

O poema trabalhado com os sujeitos da Eja, serviu como pano de fundo para a professora introduzir alguns conceitos como nomes próprios e comuns, logicamente, ao expandir para os nomes dos/as educandos/as. A docente pôde ampliar os saberes daquele público de forma articulada.

Durante a observação realizada nessa atividade, notamos o cuidado com que essa profissional desenvolveu sua prática pedagógica, sobretudo, para que os conhecimentos populares e escolarizados se complementem. Diante desses pressupostos, reconhecemos, que as salas de aula da Eja observadas se configuraram em espaços de diálogos, que ampliam os conhecimentos dos/as estudantes.

É necessário frisar, que as observações realizadas em sala de aula nos fizeram compreender que as atividades propostas seguem um viés crítico, o/as docente/s buscam desenvolver práticas pedagógicas horizontais, nas quais o diálogo e o respeito pelo conhecimento do outro, são considerados princípios fundamentais. Trata-se de uma escolarização antagônica à Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, que mais parece uma política de uniformização.

Constatamos que a educadora, através de uma perspectiva de horizontalidade e emancipação, tenta superar as discussões superficiais, e busca o diálogo constante, e permite desvelar intenções e compromissos éticos, e explicita o sentido e a coerência das ações, conforme Cavalcante (2017, p.44):

[...] a dialogicidade permite a construção de currículos emancipatórios nas salas de aula. No âmbito educacional há que se ressaltar que dialogar não pode ser ‘catequizar’, mas socializar para uma reflexão-ação. Dialogar é problematizar o fazer-pedagógico e suas consequências, é suscitar exigências para a mudança.

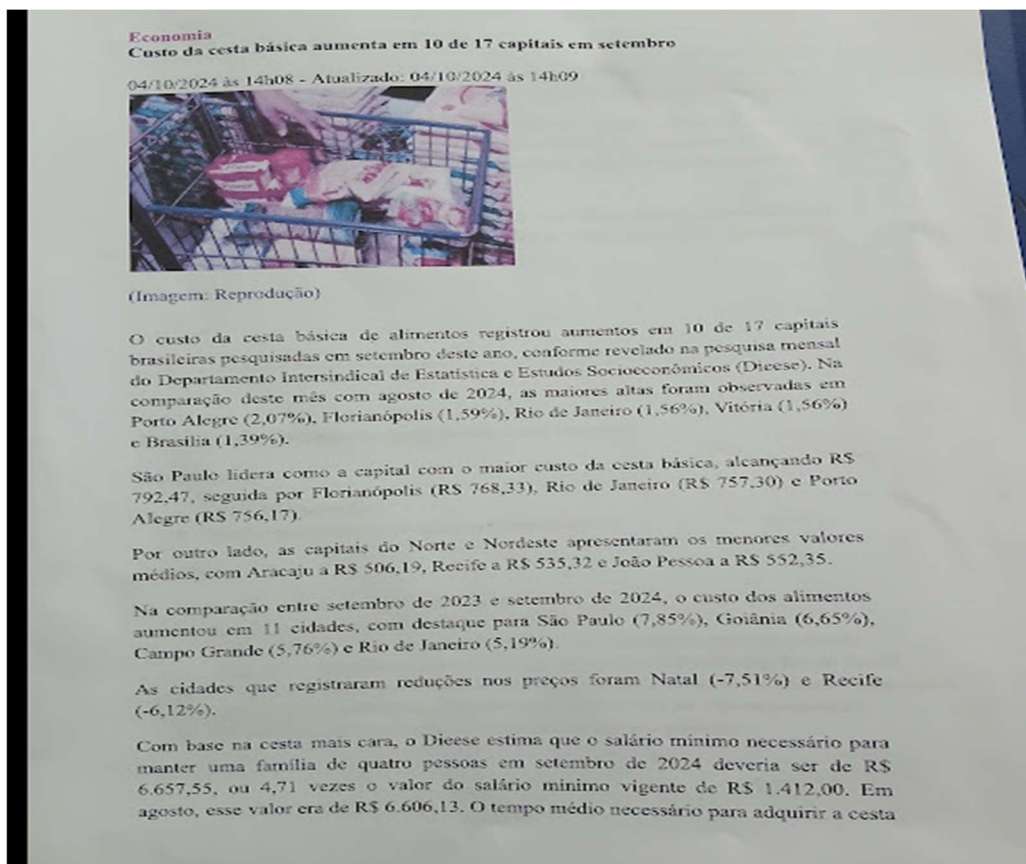
Nesse sentido, entendemos que:

Essa dimensão curricular exige uma habilidade profundamente consciente do educador. Ou seja, conhecer as necessidades concretas dos alunos, que justificará suas expectativas de aprendizagens, bem como reconhecer que essa construção não parte do nada, mas de um conhecimento construído com base na experiência de vida e trabalho (Amorim; Ribeiro; Moura, 2012, p. 114).

Concordamos com as autoras, que o/as professor/as entrevistado/as conseguiram associar conhecimentos escolarizados às experiências de vida dos sujeitos da Ejai, e compreendemos assim como Freire (1996) que “Não é possível respeito aos educandos, [...] se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola” Freire (1996, s. p.).

Seguindo essa perspectiva, na próxima atividade representada na Figura 11, a professora destaca os valores de alguns produtos que fazem parte da cesta básica, baseada no diálogo da aula anterior no qual os estudantes explicitavam a dificuldade em comprar alimentos. Constatamos, portanto, o cuidado com o qual ela escolhe os conteúdos que fazem parte do currículo, e demonstram que a docente está atenta aos interesses dos/as estudantes.

Figura 10 - Atividade impressa trabalhada em sala de aula



Fonte: Produzido pela própria autora, 2024.

Notamos na Figura 11, que a atividade interdisciplinar proposta apresenta aos/às estudantes, os valores das cestas básicas em algumas cidades nas regiões brasileiras Norte e Nordeste. Vimos na observação, que essa atividade despertou a curiosidade dos/as estudantes, logo, que passaram a comparar os valores das cestas básicas da atividade com suas realidades, e estabeleceram um diálogo proveitoso em sala de aula.

Essa forma de articular diversas realidades com as vivências dos sujeitos da Ejai, contribui para que esse público se mantenha interessado em participar e continuar a formação escolar, considerando que existem vários empecilhos durante esse processo de escolarização. Nesse sentido, a docente demonstrou estar atenta à vida concreta dos/as estudantes.

O currículo alinhado à BNCC (Brasil, 2017), ou seja, baseado em competências e habilidades é vazio, descontextualizado das características do público da Ejai, por isso é pobre em significados. Ao observar as salas de aula constatamos que o/as docente/s constroem interações ricas em conhecimentos e diálogos, nas trocas de experiências, nas coincidências e divergências que atravessam as vidas dos/as estudantes.

Descobrimos que ter consciência sobre o papel docente, em especial, quando se atua na educação com pessoas jovens, adultas e idosas é um aspecto fundamental para desenvolver práticas curriculares que transgridam o que é oficialmente imposto. Desenvolver o hábito de repensar sobre quais conhecimentos sistematizados são compatíveis com o público atendido requer, sobretudo, rever quais metodologias são favoráveis à consolidação da aprendizagem na Ejai.

É importante destacar, que esse currículo humanizado e coerente com as necessidades dos/as estudantes com o qual as docentes trabalham com/na Ejai é notadamente divergente da lógica da Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, e seguindo aquilo que Freire (1969, p. 17) nos indica: “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, ou ainda, como ressaltam Filho e Costa (2024, p. 92):

[...] pensar e fazer educação de jovens e adultos na perspectiva de um *quer-fazer*, para usar a expressão freiriana, traz no seu âmago a ideia da educação como direito de todos, e também se configura como luta pela conquista da cidadania; requer um movimento dinâmico que considera tempos e espaços diferentes: formais, não formais; concebe a diversidade de formas através das quais a educação pode acontecer; promove a atenção aos sujeitos na sua heterogeneidade, bem como, considera como parte integrante da educação o próprio [meio]ambiente do qual fazem(os) parte.

Defendemos, assim como autores, que os saberes socialmente construídos devem ser discutidos com os/as estudantes e incorporados sistematicamente aos conhecimentos escolarizados. Consideramos, pois, que as realidades concretas devem ser pautas discursiva sem sala de aula. Precisamos então associar conteúdo ensinado à experiência social que vivenciam enquanto indivíduo.

Durante os momentos de observações, notamos uma inquietude por parte do/as docente/s, no sentido de desenvolver com qualidade o processo de ensino e aprendizagem. Em suas práticas metodológicas buscavam considerar a realidade e a diversidade dos sujeitos que estavam/estão na escola, principalmente na Ejai, e percebíamos que o/as educador/as organizavam suas práticas pedagógicas e práticas curriculares em função dos discentes e suas expectativas. Vejamos abaixo o que nos diz Freire (1994):

[...] ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas,

pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (Freire, 1994, p. 26).

Nesse sentido, aproximar os conteúdos curriculares dos contextos de vida dos sujeitos é uma forma de aprofundar nos/as educandos/as os saberes prévios, que ao serem sistematizados, passam a fazer parte de uma aprendizagem para além da escolarização, configurando-se como uma perspectiva de emancipação e autonomia dos sujeitos.

Segundo Freire (1996):

[...] É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica (Freire, 1996, s. p.).

Fazer educação na Eja exige ainda, que se pense nos demais aspectos da vida social dos sujeitos, no sentido de ofertar uma educação pautada em currículos adequados ao público, que garanta a qualidade no ensino para todos/as os/as estudantes e, que o acesso e a permanência do/a reingresso/a sejam princípios fundantes da prática docente, tendo em vista o sentido de restauração de direitos que historicamente foram negados aos sujeitos que frequentam a modalidade.

Para além dos conteúdos, deve-se ressaltar que no contexto geral a convivência e as interações são muito relevantes para o público da modalidade, tendo em vista que por vezes o espaço escolar é um dos poucos ambientes onde os estudantes da EJA encontram seus pares e onde os diálogos desenvolvidos são valorizados conforme exposto na narrativa seguinte:

Muitos vêm pra conversar, eles desabafam, principalmente as senhoras, aí é isso, muitos vem pra ter aquela conversar, você começa dando um assunto, e termina ou não você envolvendo alguma situação que ele tá vivendo né? Em casa, ou no trabalho, ou com os filhos, essas coisas, então eles terminam assim, desabafando, conversando, é uma realidade diferente, por exemplo, eu faço um planejamento pra aquele dia aí na hora que eu coloco aquele assunto, saiu daquilo que eu tinha planejado, é eu vou cortar aluno? Não! Tem que deixar, a questão de ele falar, dele dizer a opinião dele, e muitas vezes nada daquilo que eu planejei vai ser feito na sala, vai ser uma coisa diferente, mas o aluno não deixa de aprender né? Queira ou não tá aprendendo, aprende com a realidade de cada um, com a experiência de cada um, eu tava dizendo, eles aprendem com a gente e a gente aprende com eles (P4, escola Bell Hooks).

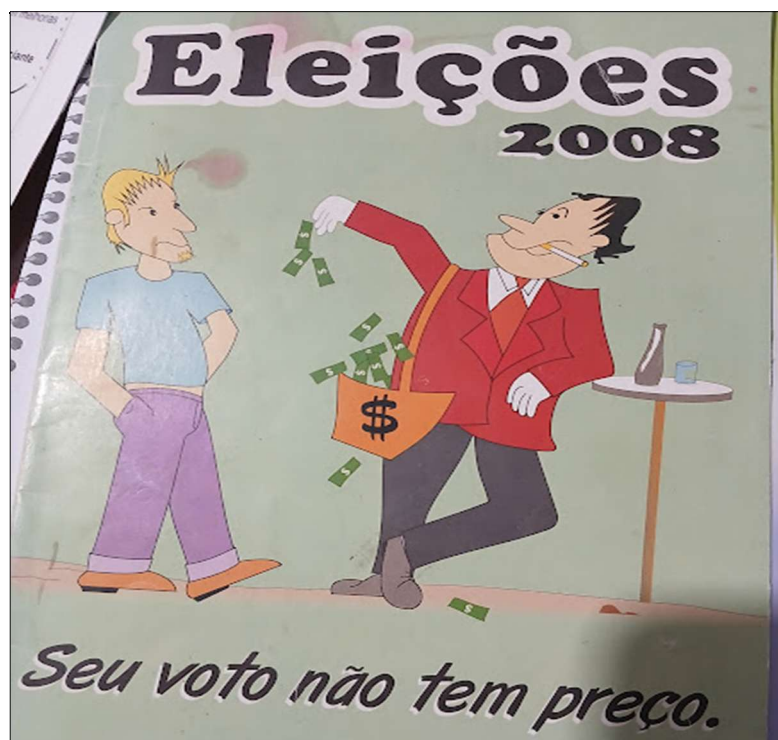
A fala ressalta o que muitos estudiosos/as da EJA mencionam, que essa modalidade de ensino é formada por grupos heterogêneos, logo, o motivo de terem retornado ou ingressado no

espaço escolar se dá por várias razões. E que muitas vezes não se configura como uma busca por formação aligeirada, em prol de certificação, como se prega em diversas políticas direcionadas a esse público, a exemplo da Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021.

Notamos, que as atividades propostas são reflexo da preocupação docente frente às necessidades dos sujeitos que frequentam a EJAI, pois abordam questões necessárias a todos os sujeitos que compartilham problemáticas sociais, tendo em vista que a modalidade deve ser comprometida com uma formação humanizada e crítica. Por isso, devemos entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades sociais conforme Oliveira (2012).

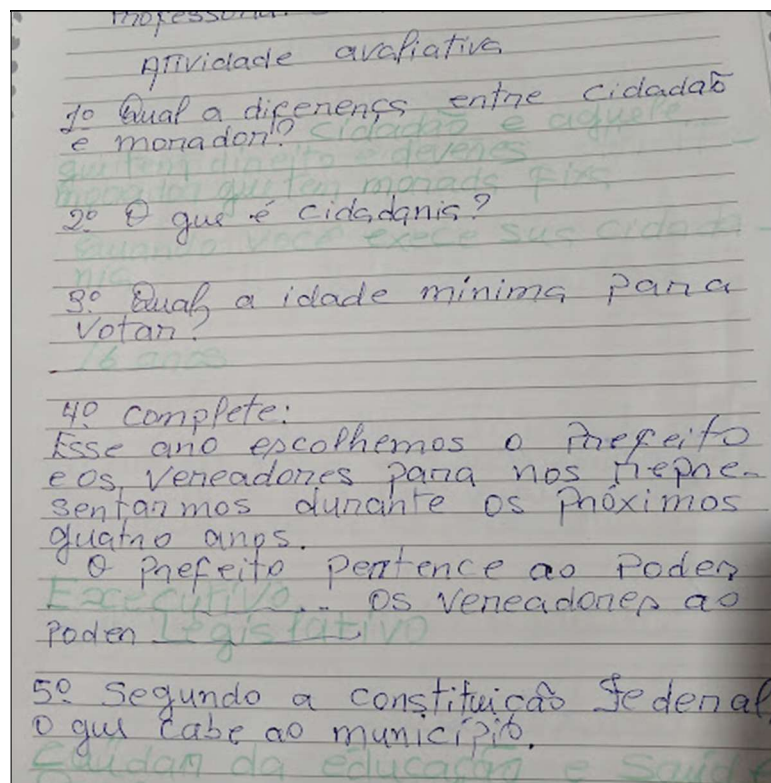
Na atividade abaixo, oriunda de um livro paradidático, que a docente organiza o conteúdo curricular de forma sistematizada, considerando sempre os diversos aspectos sociais nos quais os sujeitos da Ejai encontram-se inseridos. O conteúdo de abordagem crítica favorece o entendimento do sujeito quanto a seu papel político (Freire, 1996). Essa educação crítica conscientiza os/as estudantes e os impulsionam a reivindicarem direitos, que por anos lhes foram negados.

Figura 11 - Livro paradidático



Fonte: Produzido pela própria autora, 2024.

Figura 12 - Atividade avaliativa



Fonte: Produzido pela própria autora, 2024.

Diante dessas atividades representadas nas Figuras 12 e 13, constatamos que elas suscitaram muitas reflexões, e viabilizaram importantes discussões a respeito da corrupção presente no movimento de compra e venda de votos no período eleitoral, embora o objetivo inicial não tenha sido esse como pode ser observado. Os diálogos a respeito da temática levaram o grupo de alunos/as a pensar sobre os diversos motivos que podem levar cidadãos e cidadãs a venderem, ou trocarem seu voto, a exemplo da realidade de dificuldades econômicas que muitos sujeitos da Ejai vivenciam.

Os diálogos deram destaque ao lugar ocupado por muitos/as estudantes da Ejai no mercado de trabalho, sobretudo, reflexões sobre a falta de oportunidades, tendo em vista que com uma formação escolar fragmentada seguem trabalhando em ocupações não qualificadas e de baixa remuneração.

Diante dos diálogos em sala, percebemos que a educadora em diversos momentos, partiu dos conhecimentos prévios dos sujeitos da Ejai, e utilizou metodologias criativas e emancipatórias, considerando-os como seres criativos e transformadores que são, e em suas aulas, a docente P1 valorizou os saberes trazidos para a sala de aula.

Entendemos a importância dos saberes dos/as estudantes, construídos histórico e socialmente, serem contemplados nos currículos, sob o entendimento que são fundamentais no processo de *ensinoaprendizagem*. Logo, que no âmbito da Ejaí o conhecimento é composto de forma coletiva e a troca dialógica favorece e consolida o aprendizado dos sujeitos.

Sabemos que o público da Ejaí é formado por sujeitos, que na maioria das vezes estão em situação de vulnerabilidade social, e sob essa perspectiva, para esses/as trabalhadores/as estudantes o trabalho não é uma opção, não há escolha, a prioridade é a subsistência. Essa problemática interfere drasticamente no processo de escolarização desse público, tendo em vista que além de ausentarem-se das instituições de ensino, nos lugares onde trabalham, as práticas de leitura e escrita são quase inexistentes.

O público da Educação de Jovens e Adultos é constituído prioritariamente por jovens, adultos e idosos que trabalham, sendo assim, o desafio para o corpo docente e a gestão consiste em alinhar as perspectivas curriculares aos saberes desses atores sociais (Seixas; Lopes; Corrêa, 2024, p. 273).

Nesse sentido, é importante frisar que para desenvolver um currículo adequado à Ejaí, o/a docente precisa assumir um compromisso político-pedagógico com os/as estudantes e sobretudo, colocar suas experiências à disposição, a fim de permitir que tenham acesso a esse saber. Para tanto, é preciso que se estabeleça uma relação horizontal, e partir dos diferentes níveis de conhecimentos e experiências. (Freire, 1996).

Afirmamos que os conteúdos dos currículos elaborados pelas docentes partem do entendimento que os sujeitos que buscam a escola tardiamente na Ejaí apresentam inúmeras características, e que os diferenciam dos demais estudantes, como o fato de terem passado da idade de escolarização formal, como se prega em várias legislações brasileiras e se desdobram (Moura, 2007), as dificuldades que vão desde questões econômicas a familiares e pessoais.

Nesse contexto, os currículos devem prioritariamente considerar a pluralidade dos sujeitos e trazer uma abordagem crítica e contextualizada às suas identidades, e se pensar estratégias metodológicas que favoreçam a continuidade desses/as estudantes na formação escolar. Para tanto é preciso superar essa visão compensatória atribuída à Ejaí a favor de uma visão mais ampla e permanente, sobre a temática o educador P2 afirma:

[...] tudo que seja mais palpável pra dar mais criatividade à minha aula eu faço esse currículo, e eu faço dentro da aula pra que a aula seja mais atrativa e prenda o conteúdo ao aluno e estejam mais aptos e aprender, isso daí sim, e claro é... dentro dos outros pontos eu tenho que visualizar como que eu vou avaliar, como eles aprenderam aquela aula, se dentro do questionário, se

dentro de um exercício, se dentro de um material xerocado, o professor hoje, ele não tem como, não fazer dentro do planejamento dele todos esses pontos e avaliar, **o professor tem que avaliar sempre cotidianamente, diariamente, sempre em cada aula**, não dá pra fazer um volume de conteúdo e deixar aquilo pra ser avaliado apenas no final do período, do bimestre, não dá, tem que ser todos os dias, porque aí o professor vai avançando né isso? Vai avançando pra saber se pode passar o conteúdo, ou se precisa melhorar, se precisa revisar enfim, e claro trazer o tema como eu já disse, voltado pra o aluno, pra saber o que o aluno, daquilo que o professor pretende passar dentro do tema, se aquilo está correlacionado com o que o aluno já vivenciou na sua vida como mãe, como pai, como profissional enfim, se tudo aquilo está correlacionado, então dentro do meu currículo, eu voltado a EJA, eu penso em tudo isso, eu acredito que todos os professores fazem igual[...] (P2, escola Paulo Freire, grifo nosso).

A narrativa acima, traz considerações relevantes no processo de organização e sistematização do currículo. Constatamos que o P2 se preocupa em aplicar conteúdos que estejam próximos às realidades dos/as estudantes. Além disso, notamos que são desenvolvidas atividades diversificadas e, que a prática avaliativa é constantemente usada para nortear sua prática, no sentido de avançar com base no que os/as educandos/as aprenderam.

É necessário destacar a relevância de desenvolver na EJA/Ejai avaliações diárias a partir do conteúdo curricular que foi abordado em sala de aula, como é feito pelo P2. Esse tipo de avaliação contribui para que o professor saiba seu ponto de partida frente ao aprendizado dos/as estudantes. E sobretudo, serve para repensar a prática docente e quais caminhos metodológicos devem ser seguidos a fim de ter avanços na consolidação de um aprendizado significativo aos educandos/as.

Sobre seu planejamento o educador afirma que o centro são os alunos:

[...] eu planejo meu currículo EJA, adequado a EJA em nove etapas, nove, oito etapas, primeiro [...] você ver a necessidade do aluno, olhar para o aluno, olhar pra sala como um todo, todo professor faz isso, ver o que cada aluno tá precisando, ver através do diagnóstico, qual a necessidade de um individual, ou de um certo grupo, por que nós trabalhamos assim em diversidades [...], o segundo ponto é você escolher o seu tema, o que você quer trazer pra o aluno, o terceiro ponto que eu vejo é você dentro desse tema, ver qual o objetivo que você quer abordar, que você quer alcançar pra o aluno, por que todo tema tem que ter um objetivo né? No quarto passo, eu diria que dentro do meu currículo para o meu aluno, quando eu faço o planejamento [...] além de escolher o tema, além de ver o objetivo, eu vou perceber qual é a metodologia que eu tenho que utilizar pra queles diferentes alunos [...] (P2, escola Paulo Freire).

Na narrativa são postas questões importantes e que devem ser levadas em consideração durante todo o processo de escolarização, em especial, dos sujeitos da Ejai. O docente demonstra preocupação em desenvolver uma educação que atenda às necessidades dos/as

estudantes em suas pluralidades, além disso, cita com detalhes como elabora seu currículo e quais pontos são analisados visando promover a formação escolar integral e reflexiva. Percebemos ainda, que o docente tem o cuidado de escolher cautelosamente quais metodologias e quais materiais pedagógicos são favoráveis ao aprendizado do público que frequenta a modalidade.

Nessa direção, nas observações realizadas foi possível compreender, que educadores/as e educandos/as, conscientes ou não, buscam sempre transgredir os currículos prescritivos pelas alternativas cotidianas, suas práticas são usadas de formas diferenciadas, seguindo seus interesses e necessidades, e defendem que o currículo criado no dia a dia da sala de aula está além do currículo imposto oficialmente.

As atividades abaixo representadas na Figura 14 foram desenvolvidas pensando no período dos jogos Olímpicos e nos significados que atribuem à sociedade. Trazer questões universais e apresentar outras culturas para serem discutidas com o público da Eja é um meio de ressaltar suas potencialidades enquanto sujeitos ativos no/com o mundo (Freire, 1996). Por isso, envolver os sujeitos em debates atuais e proporcionar um espaço para expor suas ideias e opiniões contribui para que desenvolvam um olhar positivo quanto a si próprios/as e suas capacidades, impactando no aumento da autoestima.

Figura 13 - Atividades impressas e desenvolvidas em sala de aula

SEGMENTO: 1º

OLIMPIADA:
Olympia é uma cidade da Grécia famosa por ter sido o local onde se realizavam os Jogos Olímpicos da Antiguidade. O feminino de Olímpio, monte onde moravam os deuses. Indica certa tendência para as belas artes, especialmente música. É próprio de pessoas que valorizam tanto as qualidades estéticas, quanto os valores éticos quando se propõem a iniciar uma nova amizade.

As Olimpíadas são o maior evento esportivo do mundo, no qual países dos cinco continentes se reúnem para competir em diversas modalidades. Acontecem a cada quatro anos e são divididos entre as edições de verão e de inverno. Atletas com deficiência disputam as chamadas **Paraolimpíadas**.

Os anéis olímpicos representam os cinco continentes habitados. Cada anel possui uma cor e com elas podem ser compostas todas as bandeiras do mundo, a de cada país.

A cor azul representa a Europa; amarela, a Ásia; a preta, a África; verde, a Oceania e a vermelha, a América. Os anéis são entrelaçados e isso também tem um significado: representa a união pacífica e amistosa entre os países.

O QUE OS ANÉIS OLÍMPICOS REPRESENTAM

Europa, África, The Americas, Ásia, Oceania

@geografianews @unimaps.world

ESCREVA UMA FRASE REFERENTE AO QUE VOCÊ APRENDEU NESTE BIMESTRE:

Eu aprendi a conhecer a América e a união dos países.

Durante a observação da aula, no momento de realização da atividade acima, vimos que os/as estudantes se sentiram à vontade para discutir sobre um evento mundial, e as falas empolgadas demonstraram que estavam conscientes sobre a importância dos Jogos Olímpicos. Sobretudo ao falarem das pessoas que mudaram de vida através do esporte. As opiniões eram variadas e reforçavam o que Freire (1996) já mencionava, os sujeitos da Eja são “ricos” em conhecimentos.

Os diálogos sobre a temática trouxeram reflexões sobre vários aspectos, e foram conduzidos pelos interesses dos/as estudantes, sob a mediação dos saberes escolares da docente. As curiosidades sobre os anéis olímpicos e o que representavam foi unânime. As explicações dadas pela docente foram valorizadas e pelo que foi observado, serão usadas para o desenvolvimento de outros diálogos fora do espaço escolar.

A atividade seguinte representada na Figura 15, abordou a importante, porém pouco vista nas propostas curriculares desenvolvidos na área da Eja. Falar sobre saúde na educação de pessoas jovens, adultas e idosas ainda é considerado um tabu, visto que assim como ter o direito à educação não significa usufruir desse direito. E, ter políticas voltadas à saúde também não significa que todos os grupos sociais terão acesso e o suporte necessário nessa área.

Figura 14 - Atividade impressa e realizada em sala de aula

ATIVIDADE – OUTUBRO ROSA

ESTUDANTE:	DATA: / /
PROFESSOR (A):	TURMA:
ESCOLA:	

TEMA: OUTUBRO ROSA



VOCÊ SABE O QUE É OUTUBRO ROSA?

Outubro Rosa é uma campanha anual realizada mundialmente em outubro, com a intenção de alertar a sociedade sobre o diagnóstico precoce do câncer de mama. A mobilização visa também a disseminação de dados preventivos e ressaltar a importância de olhar com atenção para a saúde, além de lutar por direitos como o atendimento médico e o suporte emocional, garantindo um tratamento de qualidade.

Durante o mês, diversas instituições abordam o tema para encorajar mulheres a realizarem seus exames e muitas até os disponibilizam. Iniciativas como essa são fundamentais para a prevenção, visto que nos estágios iniciais, a doença é assintomática.

SOBRE O CÂNCER DE MAMA



O câncer de mama é um tumor maligno que ataca o tecido mamário e é um dos tipos mais comuns, segundo o Instituto Nacional do Câncer – INCA. Ele se desenvolve quando ocorre uma alteração de apenas alguns trechos das moléculas de DNA, causando uma multiplicação das células anormais que geram o tumor.

A IMPORTÂNCIA DA MAMOGRAFIA



Segundo o Instituto Oncoguia, diagnosticar o câncer precocemente aumenta significativamente as chances de cura: 95% dos casos identificados em estágio inicial têm possibilidade de cura. Por isso, a mamografia é imprescindível, sendo o principal método para o rastreamento da doença.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Mastologia (SBM) das 11,5 milhões de mamografias que deveriam ter sido realizadas em 2020, apenas 2,7 milhões foram feitas. A diminuição acentuada do exame é um fator de risco para milhares de mulheres e um alerta para a importância da campanha.

HISTÓRIA



O movimento teve início no ano de 1990 em um evento chamado “Corrida pela cura” que aconteceu em Nova Iorque, para arrecadar fundos para a pesquisa realizada pela instituição Susan G. Komen Breast Cancer Foundation. O evento ocorre sem que houvessem instituições públicas ou privadas envolvidas. A medida em que cresceu, outubro foi instituído como o mês de conscientização nacional nos Estados Unidos, até se espalhar para o resto do mundo. A primeira ação no Brasil aconteceu em 2002, no parque Ibirapuera, em São Paulo. Com a iluminação cor-de-rosa do Obelisco Mausoléu ao Soldado Constitucionalista. A partir de 2008, iniciativas como essa tornaram-se cada vez mais frequentes.

Fonte: Produzido pela própria autora, 2024.

A atividade desenvolvida em sala de aula aflorou nos sujeitos várias problemáticas relacionadas à saúde. Os diálogos apontaram que a saúde da mulher é mais discutida em períodos específicos, e que o acesso a determinados exames preventivos que deveriam ser livres durante todo o ano, são facilitados em momentos particulares e isso acaba prejudicando o tratamento de doenças severas, a exemplo do câncer de mama representado na atividade.

Sobre esse tema Martins-Oliveira, Freitas; Marinho (2023) discorrem que o câncer de mama, o sedentarismo, as DST'S (Doenças sexualmente transmissíveis), entre outras, são temáticas curriculares pertinentes aos sujeitos da Ejai, no sentido de afirmar o direito a uma educação que valoriza a corporeidade desse público, e a busca constante por um currículo emancipador que reconhece histórias concretas, trazidas dos cotidianos dos/as estudantes constituintes da modalidade.

É importante frisar com base nas observações, que a forma com a qual a docente tratou da temática em aula, serviu para que os/as estudantes ampliassem seus “olhares” quanto aos direitos garantidos em lei e a falta de acesso efetivo desses direitos. Os/as educandos refletiram criticamente sobre processos e formas de reivindicar direitos institucionalizados, e colocaram em debate as dificuldades enfrentadas para conseguir consultas médicas no Sistema Único de Saúde (SUS).

5.3 Categoria 3 - narrativas dos/as educadores das escolas: resistências emancipatórias nas salas de aula

É necessário ressaltar que as narrativas coletadas foram fundamentais nesse processo investigativo, e as falas do/as participante/s nos ajudaram a compreender quais currículos foram construídos nas duas escolas investigadas que ofertavam à Ejai, no município de Maceió, especificamente, no *espaçotempo* (2023 – 2024), de desenvolvimento dessa investigação. Dessa forma, as narrativas “colhidas” serviram ainda para visibilizar práticas docentes de emancipação e resistências à Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, como abaixo:

[...] o que impera numa aula para a Ejai é o diálogo, sem o diálogo a aula não acontece, eu acredito que isso, é a mola mestra da aula, em todas as turmas em todos os segmentos, inclusive normal né, no segmento normal, mas no Ejai, isso é fundamental, o diálogo. Partir do que eles pensam, do que eles, sabem pra poder a gente ir aprofundando pra chegar à parte científica do tema

que a gente vem propor, não assim de vez, mas o tema quando a gente vai propor, é de uma forma bem discreta para que eles se sintam parte da construção da aula, então eu sinceramente eu digo, em Ejai, eu sou aprendiz [...] (P1, escola Paulo Freire, grifo nosso).

O relato da professora demonstra algumas problemáticas que podem surgir com a imposição de alinhamento do currículo da EJA à BNCC, pois os/as docentes que conhecem de perto a pluralidade dos sujeitos que frequentam a modalidade, não conseguem propor uma formação escolar baseada em competências e habilidades. Pois, entendem que a relação entre os conhecimentos escolarizados e as experiências dos/as estudantes são primordiais para a consolidação da aprendizagem e para extrapolar o currículo prescritivo.

A seguinte narrativa reforça o que foi dito no relato anterior, no sentido de ressaltar a necessidade de construir um currículo relevante às experiências sociais dos sujeitos da Ejai, tendo em vista a importância de apresentar conteúdos escolares que atendam às demandas reais desses/as estudantes, no sentido de servirem como formas de atuarem na Resolução de problemáticas existentes em seus cotidianos.

[...] o meu currículo eu planejo a partir das expectativas deles e das demandas deles também né? Eu procurei, já que, a demanda deles foi muito a questão da leitura, então eu procurei trazer pra eles a leitura como alguma coisa que faz parte da vida deles, e não alguma coisa distante (P3, escola Bell Hooks, grifo nosso).

Nesse sentido, é preciso adotar estratégias e currículos alternativos, e estamos atentos para as demandas e potencialidades dos sujeitos da Ejai, para que assim, possam transformar os obstáculos do dia a dia em dados para reflexão, tendo em vista que o papel docente é despertar no alunado a curiosidade no sentido de problematizar a realidade e a indissociabilidade desta com o processo educativo.

[...] eu vejo que o currículo ele tem que ser participativo professor e aluno, vendo a necessidade direta do aluno, fazendo com que o aluno, ele absorva na escola algo que ele não tem, mas não deixando de fazer com que seja visto como pessoa, porque na vida o que eles aprenderam também tem que ser valorizado né? A escola da vida foi que os trouxe aqui, então eu vejo que o currículo da EJA tem que ser participativo e visando diretamente os nossos alunos, isso daí é uma questão essencial (P2, escola Paulo Freire, grifo nosso).

Nesse contexto, o espaço educativo e, sobretudo o currículo, é construído de maneira coletiva pelos sujeitos sociais que viabilizam sua existência a partir das relações que se estabelecem entre si, inclusive as de conhecimento escolarizados e de mundo (Freire, 1996).

Por meio das propostas pedagógicas, curriculares, metodológicas e dos momentos dialógicos de trocas de saberes entre docentes e discentes.

Por meio das narrativas foi possível constatar que as posturas adotadas pelas pessoas entrevistadas são de resistência, e tencionam a superação de currículos prescritivos, a exemplo do proposto pela Resolução nº1, de 28 de maio de 2021. As narrativas destacam que no âmbito da Eja são necessários currículos flexíveis, criados a partir da troca de experiência diárias que fomentam a construção de propostas curriculares alternativas.

Os currículos mencionados nos relatos são construídos a partir da dialogicidade, e favorecidos pela horizontalidade existente entre os sujeitos que permeiam o espaço escolar. São currículos que dão visibilidade aos estudantes e possibilitam a inserção desses sujeitos em sociedade através do trabalho e da cidadania. Além de romperem com a lógica de seletividade, exclusão e ensino precário, que atribuem ao educando o sentido de sujeito passivo ao processo de escolarização.

O P2 reforça ainda, a necessidade de valorizar na sistematização dos conteúdos curriculares, o que os/as estudantes da Eja aprenderam no decorrer de suas vidas, sob o entendimento de que a EJA tem um campo epistemológico distinto, e que se apresenta de forma particular e complexa, tendo em vista que essa modalidade compreende currículos, práticas pedagógicas e sujeitos distintos. Nessa perspectiva, para Abreu; Laffin (2018, p. 68).

A EJA é um conjunto de práticas, saberes, posições políticas e sujeitos, caracterizados por interesses sociopolíticos no ensejo de abolir a desigualdade social, promovendo a inserção dos jovens, adultos e idosos no mundo letrado pela escolarização e a ascensão da classe trabalhadora.

O currículo ofertado à EJA deve ser contextualizado no sentido de favorecer as complexidades existentes em seu interior, com o intuito de mobilizar a compreensão acerca do valor social dessa modalidade de ensino, especialmente para aqueles/as estudantes oriundos/as da classe subalternizada, que apesar das dificuldades, ainda são desafiados/as a realizarem o sonho de completar a escolarização.

Não adianta eu tá trabalhando uma coisa que ele não vai utilizar ou seja, não serve pra ele, não é da realidade dele, então, a gente tem que trabalhar coisas que ele tenha vivência, que ele usa aquilo em alguma coisa, em algo na sua vida, no seu dia a dia [...] então a gente procurava trabalhar dessa forma, conteúdos que engrandecesse ele, que ele melhorasse, o pensamento dele com relação a tudo, um pensamento crítico, pensamento...a questão da higiene, a questão dos seus direitos né? Pra ele saber, que ele tem direitos, porque muitos ah... eu sou um cidadão, mas não

sabe, às vezes, não vai buscar os direitos, assim, tem lá os direitos, mas não sabe ir atrás não (P4, escola Bell Hoks, grifo nosso).

[...] e eu entendo que educação de jovens e adultos, eu posso dizer agora com toda minha certeza, é tipo... é uma segunda chance, é uma segunda chance, então, é ... **o perfil dos alunos jovens e adultos nem sempre é aquele que quer aprender, que quer chegar até a faculdade, são diversos os pensamentos, as finalidades deles, voltando pra sala de aula, alguns querem apenas aprender ler, pra ler a bíblia, alguns querem aprender ler, querem aprender fazer conta, porque é sozinha e precisa saber administrar a sua vida econômica,** então são vários os pensamentos, vários os objetivos, não são iguais (P1, escola Paulo Freire, grifo nosso).

As narrativas docentes reforçam a necessidade de se correlacionar os conteúdos curriculares às experiências sociais dos/as estudantes da Eja. Em outras palavras, afirmamos que as competências e habilidades contidas na BNCC (Brasil, 2017) não fazem parte do contexto curricular adequado à modalidade, considerando que a Eja é constituída por um público diversificado, que retoma os estudos com o objetivo de atender demandas sociais que perpassam a certificação, como por exemplo, assinar o próprio nome em algum documento, enfatiza Moura (2007).

Trazer problemáticas sociais que afligem o público da Eja para debater no espaço escolar, é uma forma de impulsioná-los a refletirem sobre possíveis alternativas que podem levá-los/as a superarem questões presentes em seus cotidianos. E que por vezes, corroboram para repetirem o abandono escolar no qual estão familiarizados desde a infância, para que isso não aconteça, o currículo precisa ser predominantemente contextualizado.

Vejamos o que nos dizem as narrativas das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, que atuam nas escolas investigadas:

[...] gente não se detém somente ao currículo específico, a gente trabalha com esses conhecimento obrigatórios, mais aí **a gente também busca trazer pra nossa realidade o que esse aluno já tem de conhecimento, então a gente traz um pouco dessas vivências pra dentro da sala de aula, vem um currículo específico da Semed, mas a gente também dentro desse currículo, a gente vai ver o que realmente se adequa pra aquela turma e trabalha,** a gente não foge do currículo, mas a gente traz pra nossa realidade como é que a gente pode trabalhar aquele conteúdo que vem do currículo pra nossa realidade, entendeu? E assim, não vou dizer a você que a gente se prende totalmente ao currículo já pronto, então assim, às vezes, a gente ver que precisa sair um pouquinho do foco dali e trabalhar alguma demanda da turma ou da escola de modo geral [...] (C2, escola Bell Hooks, grifo nosso).

[...] os professores resistiram na época ao alinhamento com a BNCC, total assim, codigozinho, não sei o que, eu trazia né? Porque exigia, a

coordenação tem que trazer as orientações do departamento, mas o chão da escola tem as suas realidades, o que tem aqui de necessidade? Como que a gente vai trabalhar? **Mas a prioridade acima de qualquer coisa, é o aluno aprender a ler [...]** (C1, escola Paulo Freire, grifo nosso).

As narrativas das coordenadoras retratam a preocupação que existe nas escolas investigadas que ofertam a Eja em aproximar os conteúdos escolarizados aos sujeitos. As falas explicitam que os currículos propostos oficialmente, são analisados diante da necessidade de rever os conteúdos e adequá-los as realidades dos/as estudantes da Eja, tudo isso extrapolando a BNCC.

As escolas resistem, e ressaltam nos currículos as vivências e realidades dos/as estudantes, ao entenderem que as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos que frequentam a Eja devem ser consideradas em todo processo que demanda a construção curricular e a escolarização. Por isso, diante das fragilidades encontradas na modalidade o/as docente/s entrevistados/as demonstraram estar conscientes de suas responsabilidades políticas. E, sobretudo, social ao lecionar para esse público que carece de uma educação que valide os conhecimentos a partir de suas experiências e trajetórias de vida;

[...] no alinhamento total com a BNCC, a gente trabalhava a questão das habilidades, **mas eu não exigia dos meus professores nos planejamentos**, que eles colocassem as habilidades, o codigozinho que tava lá, porque precisaria ser alinhado, qual a proposta? Vinha a indicação dos projetos a serem trabalhados dos departamentos do setor de EJA, pessoal muito presente na escola por sinal, e aí a gente fazia uma mescla, o que é que vem de demanda? Olha a gente tem observado isso! Então vamos por aqui. [...] (C1, escola Paulo Freire, grifo nosso).

[...] **a proposta de trabalhar com a BNCC não se adequa**, a educação de jovens e adultos não é algo que vai surtir um efeito, eu acho que **se realmente houver mesmo essa obrigatoriedade pra ser cumprido à risca, a gente não vai tá trabalhando com esses sujeitos da EJA da maneira adequada**, a gente vai tá, eu acho que a gente vai tá perdendo, porque até pra eles é muito complicado, é muito difícil se padronizar dentro desse rótulo vamos dizer assim, dessas imposições, então eu acho que não é algo que surte efeito pra educação de jovens e adultos (C2, escola Bell Hooks, grifo nosso).

As falas das coordenadoras Pedagógicas são explícitas no sentido de oposição à proposta de alinhamento curricular da EJA à BNCC. Os anos de experiência atuando em sala de aula da Eja como docentes e agora como coordenadoras, foram suficientes para terem consciência do público para quem se destina a educação de jovens e adultos e,

consequentemente, de quais conteúdos curriculares são necessários para atender suas demandas.

As narrativas apontam entre outras questões, que os/as docentes atuantes nas unidades escolares investigadas têm autonomia para elaborar seus currículos, de acordo com as demandas expostas pelos/as estudantes da Ejai. Entendemos que o público docente é incentivado a extrapolar o engessamento das práticas curriculares que estão atreladas ao alinhamento da EJA à BNCC 9(Brasil, 2017).

Defendemos, que para se construir um currículo na e para EJA é preciso que previamente se conheça todos os aspectos sociais do público para quem se destina. E, priorizar a relação direta de suas experiências com os conteúdos escolarizados. Portanto, requer refletir sobre o currículo enquanto uma questão não somente de conhecimento, mas também de poder e identidade, baseando-se na realidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, lembra (Cavalcante, 2017).

É indispensável compreender que o currículo, em especial da/na Ejai, não é um mero conjunto de conteúdos e métodos neutros a serem aprendidos pelos/as educandos/as. Trata-se de um elemento que introduz o sujeito a um determinado estilo de vida, a partir das interações entre educadores/as, educandos/as e conhecimentos escolares. Dessa forma, entender a complexidade do currículo significa estar atento aos desejos e sonhos daqueles/as que retornam para a escola.

Entender que o público da Ejai é plural e rico em conhecimentos não escolarizados, pode ser um meio de pensar estratégias curriculares que acolham a diversidade identitária das pessoas jovens, adultas e idosas que pertencem à classe trabalhadora e, que buscam uma forma de ampliar seus saberes na educação escolar. Esse público contempla sujeitos, que além das diferenças relativas à faixa etária, origem, gênero, etnia, raça, religião e crenças têm histórias e conhecimentos diversificados.

Salientamos, que a importância de construir um currículo concreto, a partir das necessidades dos/as estudantes está na apropriação dos conhecimentos disseminados por meio desse currículo, tendo em vista que quando há um real processamento e aplicação da informação adquirida, o/a educando/a passa a aventurar-se no exercício, de não só falar da mudança do mundo, mas também comprometer-se com ela. (Freire, 1996).

Diante disso, os relatos tanto das docentes quanto das coordenadoras pedagógicas são congruentes ao se posicionarem contra as imposições da Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, tencionando seu carácter hegemônico, que além de desconsiderar os saberes

dos/estudantes, propaga um ensino acrítico, pensado para invisibilizar as diversidades e desigualdades sociais existentes nas salas de aulas, que compõem a modalidade.

Alguns autores, a exemplo de Freire (1996) apontam que para atuar na EJA, o/a professor/a precisa compreender em quais condições sócio-históricas de produção os/as estudantes estão e ele/a próprio/a se encontra. E, qual papel desempenham enquanto seres sociais, por conseguinte a isso, é preciso desvelar qual posição docentes e discentes ocupam respectivamente na sociedade e no mundo do trabalho. Sobre essa questão vejamos o que Freire (1993) nos diz:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (Freire, 1993, p. 43).

Diante dos dados coletados dizemos que o/as educador/as construíram currículos para/na Ejaí inéditos, que valorizaram a concepção de homem, mundo e sociedade, assim seguiram na contramão das habilidades e competências contidas na BNCC (Brasil, 2017). Podemos observar que o ensino ministrado partiu do princípio de transformação de vida. As atividades educativas desenvolvidas seguiram princípios como: criticidade, reflexão.

Nessa direção, sendo o currículo uma opção ideológica, temos que o/as docente/s partícipes da pesquisa agiram eticamente tendo rigor no processo de sistematização dos conteúdos que fizeram parte dos currículos. Principalmente quanto ter sensibilidade com as vivências dos/as estudantes da Ejaí, e estar consciente do público que atendem.

O princípio crítico da organização curricular, corroborou para a construção de currículos alternativos, burlando a proposta oficial e possibilitando emancipação e resistências em relação à Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021. O/as docentes buscavam trazer para a formação escolar, ideias de atividades que contribuíssem para a transformação de realidades, tendo em vista as condições de marginalização socioeconômica em que muitos/as estudantes da Ejaí se encontram.

As pessoas entrevistadas demonstraram clara compreensão sobre as complexidades que atingem o público da Ejaí, e expressaram a importância de se construir currículos com base nas falas desses sujeitos contemplando suas realidades, necessidades e conhecimentos. É relevante destacar, que esse olhar sensibilizado que as coordenadoras têm para com a Ejaí, transcende na prática docente, pois constrói-se um coletivo que precisa buscar caminhos de garantir a especificidade curricular na EJA. Desse modo:

O currículo é, ideologicamente, mediador de práticas pedagógicas correspondentes às necessidades dos responsáveis pelo movimento de sustentação de valores, que asseguram seus próprios interesses (Amorim; Ribeiro; Moura, 2012, p. 111).

Sendo o currículo um elemento ideológico fundamental para a perpetuação de privilégios sociais, o/a docente enquanto sujeito ético/a e compromissado/a (Freire, 1996), com sua postura progressista de denúncia em prol da emancipação do/a educando/a, deve frequentemente questionar os padrões curriculares de conhecimentos escolarizados que secundarizam os saberes dos/as estudantes, e demonstrar ter clareza de classe quanto à especificidade de sua atividade educativa.

É importante lembrar, que o currículo no qual nos detemos, não é apenas um conjunto de matérias a serem visitadas e revisitadas no decorrer de um curso qualquer. O currículo não é neutro e, por isso, tem grande relevância no âmbito da educação de pessoas jovens e adultas, posto, que é usado como um instrumento de modulação de identidades e de reprodução de valores considerados essenciais por determinado grupo social.

Partindo da premissa de que a justiça cognitiva deve estar articulada à justiça social, sabemos que, o processo formativo desenvolvido no cerne da Eja deve propor reflexões que conscientizem para a autonomia e emancipação social do sujeito, e considerar a escola como uma instituição social atravessada pela sociedade que a criou (Oliveira, 2012). Nessa conjuntura, o currículo é o articulador dos interesses que permeiam a relação escola-sociedade.

Sob essa perspectiva, ressaltamos a importância dos/as educadores/as construírem currículos críticos, desenvolvendo práticas pedagógicas emancipadoras, extrapolando as propostas oficiais que impedem a expressão de modos diferenciados de fazer educação a partir dos interesses dos/as estudantes. Esse aspecto alternativo envolve as experiências dos praticantes de currículos, que não são apenas aquilo que está escrito e registrado nas propostas curriculares, são, contudo, as redes de conhecimentos e práticas sociais, culturais, emoções e sensações dos sujeitos.

A responsabilidade ética para com os sujeitos da Eja e foram perceptíveis nas narrativas, nas ações do/as educador/as, e de igual modo nas observações feitas nos locis da pesquisa. Constatamos que o/as docente/s foram contra o alinhamento curricular, demonstraram resistências, agiram com respeito às experiências e saberes dos/as estudantes.

Nesse sentido, vimos que esses educadores entendem que a Ejai é uma modalidade constituída com sujeitos de identidades plurais, que merecem ter acesso a uma educação libertadora.

Na Seção seguinte, apresentamos nossas considerações finais a respeito desse enriquecedor processo investigativo, ao inferir os aspectos relevantes que nos levaram a alcançar os objetivos propostos no início deste estudo científico. E ponderamos sobre a relevância acadêmica e social desta pesquisa de mestrado, que visa impulsionar outros/as pesquisadores/as a “mergulharem”, epistemologicamente, no campo dos currículos construídos para/na Ejai.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui explicitada teve como *loci* duas escolas públicas, que ofertam a Ejaí na Rede Municipal de Maceió, e teve como objetivo geral - compreender como se configuraram os currículos da/na Ejaí, após imposições da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 em duas escolas da Rede Municipal de Maceió, considerando se acatam as prescrições, ou se resistem construindo currículos emancipatórios. Analisamos as práticas curriculares desenvolvidas por um professor (sexo masculino) e três professoras (sexo feminino), que atuavam no ensino fundamental anos iniciais, além das narrativas de duas coordenadoras pedagógicas respectivamente das duas escolas investigadas.

Como objetivos específicos buscamos i) refletir sobre as concepções de currículo que mais marcaram a EJA no Brasil; ii) visando assim, situar o contexto e lócus da investigação; iii), sentimos então, a necessidade de contextualizar as propostas curriculares oficiais presentes na Educação de Jovens e Adultos na Semed/Maceió, considerando os movimentos de reforma dos anos de 1990 e os desdobramentos desta no tempo presente - 2023-2024, iv) e por final analisar as práticas curriculares do/as professor/as da Ejaí nas escolas investigadas, no sentido de compreender se estão resistindo ou assumindo o alinhamento à BNCC (Brasil, 2017), imposto pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.

Partimos da seguinte problematização: *Até que ponto as escolas da Ejaí em Maceió constroem currículos emancipatórios, mesmo diante das imposições da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.* Como metodologia utilizamos da abordagem qualitativa, fundamentada em Estudo de Caso/Estudo Casos Múltiplos. No processo de construção e análises dos dados, fizemos uso da observação, diário de campo, entrevista semiestruturada, análise documental e triangulação dos dados.

É importante destacar, que para alcançar os objetivos propostos nesta investigação buscamos ajuda em teóricos que nos deram apoio no contexto empírico, no qual a investigação foi realizada, tendo em vista que a pesquisa seguiu a abordagem qualitativa (Lüdke e André, 1986) com ênfase em Estudo Casos Múltiplos (Yin, 2001). Destacamos ainda, que no processo de construção e análises dos dados foi necessário usar como técnicas a observação, o diário de campo, a entrevista semiestruturada, análise documental e triangulação dos dados.

Os procedimentos metodológicos nos ajudaram a compreender o currículo real que estava sendo construído nas duas escolas investigadas que ofertavam a Ejaí, além disso, a triangulação dos dados foi primordial para atribuir credibilidade aos dados obtidos, pois seu

rigor analítico foi crucial para que realizássemos uma interpretação criteriosa no que diz respeito aos achados da investigação.

Há que se ressaltar que são muitos os desafios enfrentados pela Educação de pessoas Jovens, Adultas Idosos, no Brasil - e em Maceió não é diferente. As políticas educacionais e, sobretudo, curriculares voltadas a esse público, na maior parte das vezes são distantes das realidades dos sujeitos, e por isso, não atendem às necessidades apresentadas em sala de aula. Ao lado dessas questões está a prática docente e seus impactos no processo de escolarização.

Nesse sentido, cabe-nos nesse momento, considerar os motivos que nos levaram a pesquisar os currículos desenvolvidos na Ejaí em Maceió, no *espaçotempo* (2023-2024) decorrente do limite temporal de construção desta pesquisa de mestrado. Destacamos que nossa curiosidade epistemológica foi aguçada mediante o entendimento que a Ejaí, mais uma vez, estava/está passando por um período de avanços e retrocessos no que diz respeito às políticas curriculares.

Quanto à fundamentação teórico-metodológica, buscamos embasamento em autores/as como: Cavalcante (2017), Freire (1986), Oliveira (2016, 2003), Moreira (2016), Silva (1999, 2005), entre outros. Esses/as estudiosos/as nos ajudaram a compreender melhor a temática estudada e, principalmente, a entender o conceito de currículo enquanto instrumento articulador de conhecimentos escolarizados e saberes discentes, no sentido de coletivamente transformá-los em novos conhecimentos, que podem ser usados para transformar realidades.

Frisamos que para além dos dados coletados nas escolas, buscamos informações nos documentos analisados. A técnica de análise documental foi usada em documentos como planejamentos, planos de aula, atividades impressas, resoluções, áudios das entrevistas, e nas observações realizadas em sala de aula. Os dados construídos por meio das entrevistas foram fundamentais para termos uma compreensão mais aprofundada sobre quais currículos estavam sendo elaborados pelo/as docente/es que atuavam na Ejaí nos anos de 2023 e 2024, limite temporal da investigação.

As informações coletadas foram sistematicamente organizadas e corroboraram para a construção de três categorias: *Categoria 1 - Desobediência às prescrições da resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 nas construções curriculares contra-hegemônicas e emancipatórias na Ejaí* - essa categoria está relacionada com as percepções do/das docentes a respeito do alinhamento curricular da EJA à BNCC, e seu distanciamento das realidades desse público. Considerando o momento de retrocesso vivenciado na Ejaí devido a imposição de alinhamento curricular com a BNCC em Maceió, identificamos que as práticas curriculares desenvolvidas pelas docentes pesquisadas eram contra-hegemônicas e emancipatórias.

Entendemos que a referida Resolução não contempla as realidades concretas e as necessidades do público da Ejai no município investigado. No entanto, percebemos que as práticas curriculares desenvolvidas extrapolam currículos prescritos, e as narrativas demonstram que há incompatibilidade entre as competências e habilidades propostas na BNCC e as experiências sociais dos sujeitos que frequentam a modalidade.

Percebemos um movimento significativo por parte dos/as professores/as no sentido de transgredir o alinhamento curricular imposto. Embora exista um currículo padronizado e disponibilizado pela Semed/Maceió para os/as docentes, esses/as profissionais priorizam as vivências dos/as estudantes, levando em consideração o contexto heterogêneo da modalidade. Destacamos que as práticas contra-hegemônicas e emancipadoras são consolidadas diariamente nas salas de aula, quando as necessidades dos sujeitos são ouvidas e colocadas para debate em busca de superação.

O/as docente/es explicitam que o currículo oficialmente padronizado é modificado para atender às demandas dos sujeitos da Ejai. Consequente a isso, notamos que as práticas curriculares desenvolvidas por esse/as educador/as priorizam as realizadas dos/as educandos/as no sentido de levá-los/as a refletirem criticamente sobre seus contextos de vida a fim de buscar meios para transformá-los.

Nessas circunstâncias, as falas das coordenadoras são enfáticas no que diz respeito ao distanciamento da BNCC (Brasil, 2017) com a Ejai. As profissionais compreendem que o perfil heterogêneo do público que frequenta a modalidade, não cabe nos padrões de aprendizagens estabelecidos pela BNCC. E, por isso, são coniventes às práticas curriculares alternativas e metodológicas aplicadas pelo/as educador/as.

Para as coordenadoras, a Ejai é uma modalidade singularizada, composta por sujeitos com necessidades diferenciadas, e por isso, o currículo para esse público deve partir de seus conhecimentos prévios, e deve valorizar seus saberes de forma contextualizada. Sob essa perspectiva, o currículo engessado dá vez a um currículo flexível, no qual os conhecimentos escolarizados e populares são articulados, atribuindo novos significados aos sujeitos da modalidade.

Categoria 2 - Práticas Curriculares reais - materiais didáticos em questão – nessa categoria, apresentamos os currículos construídos pelos/as educadores/as pesquisados, compreendendo como currículo todo material utilizado no processo de formação escolar dos sujeitos da Ejai, tendo, portanto, como foco os planos de aulas, as atividades impressas e as atividades desenvolvidas no quadro branco, que foram propostas pelo/as educador/as atuantes na modalidade.

As análises nos indicaram que os currículos são elaborados com conteúdos relevantes às vivências dos sujeitos e são consolidados em sala de aula de forma dialógica, atribuindo significados ao processo de formação escolar. Os currículos do/as docente/s eram pensados e organizados com conteúdos próximos das realidades do público da Ejai. A abordagem buscava, sistematicamente, atender às necessidades apresentadas pelos sujeitos no decorrer das aulas. As atividades propostas priorizavam temáticas que estivessem alinhadas às experiências de vida daqueles/as estudantes.

O/as educador/as da Ejai envolvidos na pesquisa, demonstraram ainda, que tinham como foco atender às expectativas dos/as estudantes, mesmo que para isso seu próprio planejamento tivesse que ser desconsiderado em determinadas aulas. As falas reforçam a necessidade da Semed/Maceió utilizar uma proposta curricular, para além da BNCC, que leve em conta as realidades socioculturais dos/as estudantes.

Diante das observações, constatamos que os currículos contra-hegemônicos construídos em sala estão bem distantes das imposições prescritivas da Semed/Maceió para a Ejai. Percebemos que os/as docentes atuantes na modalidade estão atentos/as às demandas presentes nas salas de aula, e proporcionam uma escolarização significativa às demandas sociais nas quais os/as estudantes encontram-se inseridos/as.

Sendo assim, observamos que embora exista por parte de Semed/Maceió a orientação curricular prescritiva a ser cumprida, os/as professores/as fazem os ajustes que acham necessários para suprir as carências dos/as estudantes, no sentido de desenvolver uma educação mais humanizada, igualitária e emancipadora, com foco em gerar nos/as estudantes habilidades básicas relacionadas à autonomia, iniciativa e criatividade.

Categoria 3 - Narrativas dos/as Educadores das escolas: resistências emancipatórias nas salas de aula – nessa categoria, narrativas demonstraram que os/as educadores/as das escolas pesquisadas resistem a uma concepção de currículo alinhado à BNCC, que desconsidera os conhecimentos de mundo dos/as estudantes, e elaboram currículos emancipatórios e dialógicos, nos quais os conhecimentos emergem dos diálogos estabelecidos no dia a dia da sala de aula, entre educadores/as e estudantes.

Para o/as educador/as que foram entrevistados, os sujeitos da Ejai, antes de tudo, devem ser valorizados/as enquanto pessoas que constroem conhecimentos e culturas. Nessa direção, é preciso que os conteúdos curriculares estejam relacionados com os contextos nos quais os sujeitos fazem parte, com o propósito de que esses novos conhecimentos sejam utilizados em suas realidades.

A partir dos discursos do/das professor/as é preciso afirmar que os sujeitos da Ejai, nem sempre buscam por certificação, ou seja, seus objetivos são diversificados. É preciso então, que os/as educadores/as conheçam de perto quais necessidades e problemáticas fazem parte da vida desses sujeitos, com a finalidade de propor currículos que possam ser usados para intervir nessas dificuldades.

As narrativas das coordenadoras pedagógicas fortalecem a premissa de que construir currículos articulando conhecimentos escolarizados aos conhecimentos trazidos pelos sujeitos da modalidade, é uma forma de valorizar os/as estudantes e mantê-los/as interessados/as em concluir a formação escolar. Por isso, precisa-se entender que existem lacunas a serem supridas para que a escolarização seja integral e adequada aos sujeitos da Ejai.

Os relatos do/as docente/es e das coordenadoras pedagógicas, reafirmaram questões importantes sobre os currículos reais que foram/são construídos no âmbito da EJAI, no sentido de que se trata de uma modalidade formada por sujeitos ricos em conhecimentos de mundo, que devem ser valorizados e, sobretudo, considerados no processo de formação escolar desse público. As narrativas destacam que a Ejai continua resistindo aos ataques de pseudopolíticas que visam o desmonte da modalidade e que são esses/as profissionais comprometidos/as com a Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas, que se colocam à frente dessa histórica luta.

Por fim, é importante destacar, que todo o percurso trilhado até a conclusão da escrita desta dissertação foi intelectualmente enriquecedor. As leituras realizadas foram primordiais para a melhor compreensão sobre os impactos do currículo na construção da identidade cultural dos diversos grupos sociais. Sob essa ótica, ficou explícita a relevância de se desenvolver na Ejai, práticas metodológicas alternativas em prol de uma educação emancipadora que conscientiza sujeitos e transforma realidades.

Acreditamos que as questões que envolvem o complexo campo da EJA/Ejai são diversas, e que as problemáticas sobre currículo, levantadas nesta investigação devem servir de incentivo para novos estudos de educadores/as e pesquisadores/as interessados na área, tendo em vista que a EJA é uma modalidade epistemologicamente rica, e que merece ser pauta recorrente em pesquisas científicas.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Referencial Curricular Prioritário de Alagoas**. Secretaria Estadual de Educação, 2020.

ALMEIDA, Adriana de; ARAÚJO, Nádia Souza de; FIUZA, Pedro Moreira. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: destituição de direitos e aprendizagem ao longo da vida. **Revista Cocar**. Edição Especial. N. 11/2022 p. 1-18. Dossiê: A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências em políticas e práticas de currículo.

ARAÚJO, Lara Patrícia Martiniano. SANTOS, Lucicleide Guedes dos. CAVALCANTE, Valéria Campos. “Currículos na Educação de Jovens e Adultos: reflexão sobre identidades e realidade dos educandos”. **Currículo, Formação de Professores e Políticas Públicas na Educação Básica**. Arapiraca: Eduneal, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL, Resolução de nº 1, aprovado em: 28 de maio. de 2021. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de junho de 2021, Seção 1, p. 107.

BRASIL. Resolução nº. 1/2000, aprovada em: 5 de jul. 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jun. 2000.

BRASIL, Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL, **Resolução nº 1 de 28 de maio de 2021**. DOU – Diário oficial da União publicado em 1/6/2021 Ed. 102 Sec. 1 p. 108 MEC/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural. 2005

CAVALCANTE, Valéria Campos. **(Des) invisibilizando os currículos na EJA de escolas públicas de Maceió**. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2017. f. 174-184

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Maria Sílvia da. **Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no município de Maceió**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2000.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa** [recurso eletrônico]: escolhendo entre cinco abordagens / John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

DORE, Rosemary; SOUZA, Herbert Glauco de. Gramsci Nunca Mencionou o Conceito de Contra-Hegemonia. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018.

DRUMONT, M. P. Elemento para uma análise do machismo. **Perspectiva**: São Paulo. 3: 81 – 85. 1980.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 98, p. 73- 95, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos currículos das escolas e a invenção dos currículos. *In*: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A; GARCIA, R.L. (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.8, n.3, p. 306-316, setembro a dezembro de 2015

FERRAZ, Ana Paula dos Santos. COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Estudo de Caso, Pesquisa Documental e Análise de Conteúdo: desafios e possibilidades. **Fontes, Métodos e Abordagens nas Ciências Humanas** [livro eletrônico]: paradigmas e perspectivas contemporâneas / Amanda Basilio Santos; Elisabete da Costa Leal; Juliana Porto Machado; Ronaldo Bernardino Colvero (Organizadores). 1. ed.– Pelotas: BasiBooks, 2019. 1379p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 4ª ed. Paz e Terra. 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. & SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da liberdade**. São Paulo: Moraes, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **A educação de jovens e adultos–EJA e o ensino profissionalizante ontem e hoje: quais as perspectivas**. 2012.

GADOTTI, Moacir. “Educação e ordem classista”. *In*: **FREIRE, Paulo. Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONZÁLEZ, Emanuel Daniel Isaac Arredondo; YANCOVIC, Mauricio Pino. Movimento da reforma da educação global no chile: entre continuidade e mudança de paradigma. **Educere et Educare**, v. 15, n. 35, p. 10-17648/educare. v15i35. 23917, 2020.

GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci**. New York, EEUU: International Publishers, 1971.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo. Todavia, 2019. 256 páginas.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/ Menga Lüdke, Marli E. D. A. André**, - São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Elisabeth. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, Brasil. v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MARTINS-OLIVEIRA, Nara Elisa Gonçalves; FREITAS, Marinaide; MARINHO, Paulo. **Educação Física e Educação de Jovens e Adultos: a saúde e a dança como criação curricular cotidiana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 127p.

MARINHO, Paulo e FREITAS Marinaide. Cultura organizacional escolar e profissional docente: contributos teórico-epistemológicos. *In*: Denise Lopes, Inês Barbosa de Oliveira, Marinaide Lima de Queiroz Freitas (Orgs.). **Educação continuada, currículo e práticas culturais**. Rio de Janeiro: DP et. Alii, 2016.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. “Germ infeccioso” nas culturas escolares – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez. 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. **Cad. Educ. FaE/UFPel**, Pelotas (8):49 - 73, jan./jun. 1997

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; JÚNIOR, Paulo Melgaço da Silva. Currículo, Transgressão e Diálogo: quando outras possibilidades se tornam necessárias. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 45-54, jan./abr. 2016.

ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online).
doi:10.20952/revtee.2016v19iss17pp 45-54

MOURA, Diego Luz. **Pesquisa qualitativa**: um guia prático para pesquisadores iniciantes/Diego Luz Moura - Curitiba: CRV, 2021, 114 p.

MOURA, Tânia Maria de Melo; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A educação de jovens adultos em Alagoas: incursões na história das políticas-ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980). **Relatório de pesquisa CNPq**, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. CAVALCANTE, Valéria Campos. O currículo da EJA no Brasil; Rupturas, retrocessos, avanços e visibilidade. In: Denise Lopes, Inês Barbosa de Oliveira, Marinaide Lima de Queiroz Freitas (Orgs.). **Educação continuada**: currículos e práticas culturais. Rio de Janeiro: DP et. Alii, 2016.

PONTUAL, Pedro. **Educação Popular na escola**: a atualidade da visão freiriana. SAUL, AM, 2005.

ROCHA, Adriana Rocely Viana da. **A atuação da política curricular freiriana na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai) na Rede Municipal de Educação de Maceió – Alagoas (2013-2020)** Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2021.

ROCHA, Adriana Rocely Viana da. **A rede temática do II segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Maceió**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SANTOS, Lucicleide Guedes dos. CAVALCANTE, Valéria Campos. Currículo da/na EJA(I) na Rede Municipal de Maceió/Alagoas – reflexões. In: **X Epeal 2023: ISSN: 1981-3031**. Maceió. **Anais**: Lutas, resistências e desafios na pós-graduação – Volume 1. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Maceió. Maio – 2023. p. 680-686. Disponível em: <https://doity.com.br/x-encontro-alagoano-de-pesquisa-educacional-epeal/>

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009. p. 33-44.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. In: **Sociologia e Teoria crítica do currículo**: uma introdução. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Jailson Costa da. **A memória dos esquecidos:** narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no sertão de Alagoas. 2018. (tese de doutorado) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

SILVA, Jailson Costa da. **O Mobral no sertão alagoano:** das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

STAKE, Robert Edward. **A arte de investigar com estudos de caso.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2007.

YIN, R. K. Estudo de caso. **Planejamento e métodos.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamentos e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.