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

ERYKA KAROLLYNA LEITE DOS SANTOS

CURRÍCULOS DA EJA MODULAR NO CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS - PAULO FREIRE: PERSPECTIVAS PARA ALÉM DA BNCC

MACEIÓ

2026

ERYKA KAROLYNA LEITE DOS SANTOS

CURRÍCULOS DA EJA MODULAR NO CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS - PAULO FREIRE: PERSPECTIVAS PARA ALÉM DA BNCC

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 de pesquisa:
Educação, Diversidade e Currículo

MACEIÓ
2026

Catalogação na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Setorial Lúcia Lima do Nascimento - CEDU

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

S237c Santos, Eryka Karollyna Leite dos.

Currículos da EJA modular no Centro Educacional de Jovens e Adultos - Paulo Freire: perspectivas para além da BNCC / Eryka Karollyna Leite dos Santos - 2026.

154 f.: il.

Orientadora: Valéria Campos Cavalcante.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2026.

Bibliografia: f. 138-144.

Apêndices: f. 145.

Anexos: f. 146-154.

1. Currículo. 2. Educação de jovens e adultos. 3. BNCC. 4. Alagoas. I. Título.

CDU: 371.214

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

CURRÍCULOS DA EJA MODULAR NO CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS - PAULO FREIRE: PERSPECTIVAS PARA ALÉM DA BNCC

ERYKA KAROLLYNA LEITE 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 29 de maio de 2026.

Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
VALERIA CAMPOS CAVALCANTE
Data: 10/06/2026 06:54:41-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante – Universidade Federal de Alagoas,
Orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS FERRI
Data: 12/06/2026 16:52:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

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

gov.br Documento assinado digitalmente
JORDANIA DE ARAUJO SOUZA GAUDENCIO
Data: 15/06/2026 09:43:13-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Jordânia de Araújo Souza Gaudêncio –
Universidade Federal de Alagoas,
Avaliadora Externa ao Programa

Ao meu filho, João Emanuel, por tornar o mundo um lugar melhor todos os dias. Com muito amor, compreendeu minhas ausências.

À minha mãe, Maria do Carmo (*In Memoriam*), por todo apoio, dedicação e cuidados.
Você sempre me inspirou com sua bravura, amor e generosidade.

Ao meu Pai, José Petrúcio, pelo incentivo e por me fazer acreditar ser possível alcançar um grande sonho.

A meu companheiro e esposo, Emerson, pela tranquilidade emocional e companheirismo na jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que participaram em presença ou em pensamento e que tornaram possível o trilhar de tantas jornadas, não só com o produto da pesquisa, mas também como lapidação do meu ser. Não evoluímos sós; sou um mosaico de cada uma e de cada um que se importa com o outro, que impulsiona na coletividade, e, por tudo isso, sou muito grata.

É inestimável a gratidão aos docentes e profissionais da educação que me receberam, concederam entrevistas, possibilitaram o acesso a documentos e memórias, e, em especial, a todo o corpo diretivo, coordenação, professores/as da escola pesquisada que cederam materiais que subsidiaram a pesquisa e que contribuíram para a manutenção da história da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Alagoas.

Devo gratidão eterna aos meus pais José Petrúcio dos Santos e Maria do Carmo Leite (*in memoriam*) que tanto incentivaram a minha jornada como estudante, professora e agora pesquisadora e incutiram em mim valores como o respeito pelo outro, bem como o zelo pela coesão familiar que possibilitou trilhar meus (des)caminhos. Mainha, não foi fácil superar sua ausência física antes e durante o processo de construção do curso de Mestrado acadêmico; segui ressignificando e, aqui, dedico a você o resultado deste trabalho.

Ao meu esposo Emerson (Guga) pelo incentivo, compreensão, parceria, atenção e ajuda com educação e cuidados com nosso filho, mediante minha ausência durante o processo da pesquisa, o que possibilitou a construção do trabalho acadêmico.

Não poderia deixar de mencionar meu filho João Emanuel, o qual, no alto de seus 13 anos de idade, compreendeu a importância do trabalho da mainha, embora, às vezes, sob protestos, por requerer a atenção da mãe, teve que se dividir entre a minha imersão na pesquisa, o meu trabalho como professora contratada na Rede Pública de Marechal Deodoro e o lazer, as brincadeiras e o carinho requeridos.

À minha querida irmã Elka Leite. Nela, encontrei o apoio para suplantar a dor das perdas e seguir adiante em/com meus projetos. Os agradecimentos são extensivos também ao meu cunhado Gustavo Souza e à minha sobrinha Anna Flor, pelo apoio familiar, carinho e aconchego quando precisei.

A todos os meus familiares e amigos, os que já não estão entre nós e a quem permanece, que sem eles/as a minha vida seria menor. À Professora e amiga Dra. Valéria Campos Cavalcante, pelas orientações, por sua generosa inteligência e por seu formidável valor humano. Ao seu lado, pude perceber os sentidos e significados da EJA, e entender que os saberes nunca

se esgotam. Por meio de suas orientações, fui aprendendo a interpretar os contextos históricos e sociais e, assim, tornando-me docente/discente comprometida com a transformação social.

De um modo geral, agradeço a todos/as que contribuíram direta e indiretamente para a realização desta dissertação.

Meus agradecimentos, ainda, dirigem-se aos professores/as do Cedu e do PPGE que contribuíram de alguma maneira com a minha formação.

Por fim, agradeço à Capes, pela manutenção da bolsa de estudo como apoio financeiro; sem ela não seria possível terminar esse curso.

[...] Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há [pessoas] que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos [outros]. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito [de todos].

Paulo Freire *(Pedagogia do oprimido*, 1987*).*

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Fachada do Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire – CEJA... 19
FIGURA 2 – Documento Orientador da EJA Modular.....55
FIGURA 3 – Apresentação dos módulos da EJA Modular 72
FIGURA 4 – Matriz curricular da EJA Modular Diurno/Noturno..... 74
FIGURA 5 - Quadros com sugestões de Cursos para Formação Inicial e Continuada (FIC) 78
FIGURA 6 – Atividade desenvolvida pela D1 (2024) 118
FIGURA 7 – Atividade desenvolvida pela D2.....122
FIGURA 8 – Atividade interdisciplinar desenvolvida pela D2.....125
FIGURA 9 – Imagem recortada de livros disponibilizados pela D3.....129

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Formação docente.....38

TABELA 2 - Fonte documental – referência normativa/legal que fundamentou as práticas curriculares escolares da EJA Modular, no ano de 2024.....46

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CARE – Cadernos de Roteiro de Estudos

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDU – Centro de Educação da UFAL

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEJA – Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire

CEPA – Centro de Estudos de Pesquisa Aplicada

CES – Centro de Estudos Supletivos

CNE – Conselho Nacional de Educação

DIB – Diário de Bordo Individual

DBEN – Diretrizes e Bases da Educação Nacional

EaD – Educação a Distância

EDA – Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Faeja – Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos

GEDIC – Grupo de Estudos em Educação, Currículo e Diversidades

GERM – *Global Educational Reform Movement*

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDBN– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Multieja – Grupo de Pesquisa Multidisciplinar de Pessoas Jovens e Adultas

PEI – Planos Educacionais Individualizados

Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa Científica

Pnad – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios Contínua

PPP – Projeto Polítio-Pedagógico

ReCal – Referencial Curricular do Estado de Alagoas

RiUfal – Repositório Institucional da UFAL

Seduc/AL – Secretaria de Educação do Estado de Alagoas

SEM – Sala de Recursos Multifuncionais

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como se configuram os currículos construídos nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no formato modular, no Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire - CEJA, no ano de 2024, considerando-se as tensões estabelecidas com o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular, instituído pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 25 de maio de 2021. Esta pesquisa pretende responder ao seguinte problema: até que ponto os Currículos construídos da/na EJA Modular, no Centro de Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire – CEJA, em 2024, extrapolavam o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular? Como objetivos específicos, buscou-se: a) refletir sobre a concepção de currículo que fundamenta a EJA Modular no CEJA; b) situar o contexto e lócus da investigação; c) realizar análise de documentos e memórias do CEJA, bem como da legislação que fundamentam a EJA Modular; d) observar as práticas curriculares do/as professor/as que atuam na EJA Modular na Unidade de ensino investigada. Metodologicamente, a pesquisa insere-se no campo qualitativo, com ênfase no estudo de caso, conforme aportes de Lakatos (2010) e Yin (2016). Para a produção dos dados, foram utilizados diferentes instrumentos, tais como entrevistas semiestruturadas, sessões de conversa e observações em sala de aula e análise documental. Os resultados evidenciam que, embora exista uma orientação institucional voltada ao alinhamento da EJA às competências e habilidades da BNCC, os currículos efetivamente vivenciados no cotidiano escolar são atravessados por tensionamentos, negociações e processos de ressignificação. As análises indicam a presença de práticas curriculares que extrapolam o caráter prescritivo e homogêneo das políticas oficiais, configurando-se como expressões de resistência pedagógica. Tais práticas se materializam na flexibilização do planejamento, na valorização dos saberes prévios dos/as trabalhadores/as-estudantes, na construção de propostas interdisciplinares e na articulação entre conteúdos escolares e experiências de vida. Os dados demonstraram a EJA Modular praticada no CEJA não se limita à reprodução das orientações curriculares oficiais, mas se afirma como espaço de possibilidades na/para construção de currículos emancipatórios, ainda que tensionados por limites institucionais, e pela ausência de políticas específicas para a modalidade.

Palavras-chave: Currículos; EJA Modular; BNCC; Alagoas.

ABSTRACT

This study aims to analyze how curricula are constructed in the classrooms of Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos – EJA), within the modular format, at the Paulo Freire Center for Youth and Adult Education (Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire – CEJA), in 2024, considering the tensions arising from its alignment with the Brazilian National Common Core Curriculum (Base Nacional Comum Curricular – BNCC), as established by CNE/CEB Resolution No. 1, of May 25, 2021. The study seeks to answer the following research question: To what extent did the curricula constructed in and through Modular EJA at the Paulo Freire Center for Youth and Adult Education (CEJA), in 2024, go beyond alignment with the Brazilian National Common Core Curriculum? The specific objectives were: a) to reflect on the conception of curriculum underpinning Modular EJA at CEJA; b) to contextualize the research setting and locus; c) to analyze CEJA documents and institutional records, as well as the legislation underpinning Modular EJA; and d) to observe the curricular practices of teachers working in Modular EJA at the educational institution investigated. Methodologically, the study adopts a qualitative approach, with an emphasis on the case study method, drawing on Lakatos (2010) and Yin (2016). Data were produced through different instruments and procedures, including semi-structured interviews, conversation sessions, classroom observations, and documentary analysis. The findings reveal that, although there is an institutional orientation toward aligning EJA with the competencies and skills established by the BNCC, the curricula effectively enacted in everyday school life are permeated by tensions, negotiations, and processes of resignification. The analyses indicate the presence of curricular practices that go beyond the prescriptive and homogeneous nature of official policies, constituting expressions of pedagogical resistance. Such practices are materialized through flexible planning, the recognition and appreciation of the prior knowledge of working students, the development of interdisciplinary proposals, and the articulation between school content and life experiences. The data demonstrated that Modular EJA as practiced at CEJA is not limited to reproducing official curricular guidelines; rather, it constitutes a space of possibilities for the construction of emancipatory curricula, despite being constrained by institutional limitations and the absence of specific policies for this educational modality.

Keywords: Curricula; Modular Youth and Adult Education; BNCC; Alagoas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE A PESQUISA 16

1.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA 20

2 PERCURSO METODOLÓGICO 24

2.1 DA PESQUISA QUALITATIVA 28

2.2 ABORDAGEM: ESTUDO DE CASO 30

2.3 LÓCUS DA PESQUISA 33

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA 34

2.5 CONSTRUÇÃO DOS DADOS: ENTREVISTAS 36

2.5.1 Entrevista 37

2.5.2 Análise documental 39

3 OFERTA DO ENSINO MÉDIO PARA ESTUDANTES DA EJA EM ALAGOAS - ESPECIFICIDADES DA OFERTA DA EJA MODULAR EM ALAGOAS 44

3.1 ENSINO MÉDIO PARA TRABALHADORES/AS-ESTUDANTES DA EJA EM ALAGOAS: ENTRE SILENCIAMENTOS E INVISIBILIDADES. 46

3.2 PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO – REFLEXOS DA/NA EJA EM ALAGOAS.... 53

3.3 IMPLEMENTAÇÕES DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1/2021 – IMPLICAÇÕES NOS CURRÍCULOS DA EJA MODULAR 58

3.4 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EJA MODULAR EM ALAGOAS 67

3.5 MÓDULOS DA/NA EJA MODULAR 70

3.6 PROJETOS DE VIDA NO CONTEXTO DA EJA MODULAR 74

3.7 DIÁRIO DE BORDO INDIVIDUAL (DIB) 75

3.8 PRÁTICAS PROFISSIONAIS – PPs 76

4 CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS - PAULO FREIRE: HISTÓRIA, IDENTIDADES E REALIDADES DOS/AS TRABALHADORES/AS-ESTUDANTES 80

4.1 TENSIONANDO IDENTIDADES DOS/AS TRABALHADORES/AS-ESTUDANTES NO CEJA-PAULO FREIRE 86

5 CURRÍCULOS DA/NA EJA MODULAR NO CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS PAULO FREIRE – O QUE NOS DIZEM OS DADOS 93

5.1 CATEGORIA 1 - EJA MODULAR E BNCC: CONSEQUÊNCIAS DO ALINHAMENTO IMPOSTO PELA RESOLUÇÃO Nº. 01 DE 2021 95

5.1.1 Ausência de diálogo institucional na implementação da EJA Modular 95

5.1.2 Limites do alinhamento curricular da EJA à BNCC 99

5.2 CATEGORIA 2 - CONSTRUÇÕES CURRICULARES QUE SEGUEM PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS NA EJA MODULAR - INSURGÊNCIAS NAS PRÁTICAS DAS EDUCADORAS..... 105

5.3 CATEGORIA 3 – PRÁTICAS CURRICULARES DOS/AS PROFESSORES/AS DA EJA MODULAR NO CEJA PAULO FREIRE – FOCO NAS ATIVIDADES.....110

5.3.1 As oficinas e o trabalho manual: o currículo como reconhecimento dos saberes da experiência 121

5.3.2 A construção coletiva dos conceitos: o currículo como produção compartilhada de sentidos... 125

5.3.3 A leitura do mundo como princípio curricular: a imagem da criança no lixão e a produção de um currículo emancipatório..... 128

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 135

REFERÊNCIAS 138

Apêndice..... 145

Anexo..... 146

1 INTRODUÇÃO

A construção desta dissertação me inspirou a rever meu percurso biográfico de trajetória acadêmica, marco que provocou o meu interesse pela temática dos currículos escolares, em especial currículos construídos na/para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, reescrevo minha trajetória, fazendo o movimento presente/passado, com vistas a reconstruir e a ressignificar o presente que vivencio.

Minha trajetória acadêmica teve início em 2007, quando passei no vestibular (PSS) e comecei a cursar Comunicação Social/RRPP, na Ufal, e pude experimentar com satisfação e vivenciar a universidade e as demandas de um curso superior. Especificamente, no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Cedu/Ufal), iniciei em 2017, quando voltei à Universidade para cursar Pedagogia, e, em minha mente, não havia nenhuma dúvida do caminho a ser percorrido.

Logo na semana de acolhimento, tive a oportunidade de escutar sobre o papel social da educação e a sua importância na/para garantia de/dos direitos dos/das cidadãos/ãs, e, assim, tive a certeza de que estava no lugar certo. Eu precisava estar ali!

Sabendo da importância de participar ativamente de tudo que a Universidade oferecia, inscrevi-me para seleção de bolsista no/do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic), sendo selecionada. Nesse 1º ciclo 2017-2018, pesquisei sobre a formação de profissionais docentes na perspectiva da análise do discurso, sob o tema: *A formação dos profissionais do Magistério: os sentidos da docência e da profissionalização docente no discurso oficial.* Nesse Pibic, recebi o prêmio de Excelência Acadêmica, o que muito me alegra e orgulha.

No ciclo seguinte (2019-2020), fui convidada pela professora Valéria Campos Cavalcante a participar do Pibic, que tinha como foco projetos político-pedagógicos (PPPs) de escolas públicas alagoanas; a partir daí, comecei a entender e a estudar mais sobre currículos e as modalidades da educação. Nesse ciclo, pesquisamos sobre os currículos e os PPPs praticados nas escolas públicas de Alagoas. Essa investigação obteve como título: *Um olhar sobre os projetos político-pedagógicos das escolas públicas de Alagoas: foco na lei nº. 10.639/2003.* Concomitantemente a esse ciclo de Iniciação Científica, participei como colaboradora do Programa de Iniciação à Docência (Pibid 2028-2019), na área da Alfabetização, tendo como projeto de intervenção: *Fábulas e contos: uma possibilidade de alfabetização e letramento – o mundo encantado da literatura.*

Em 2021, tive a satisfação de, mais uma vez, participar como bolsista de um novo ciclo no/do Pibic. Dessa vez, pesquisei sobre diversidades, tendo como projeto de pesquisa *Diversidades e identidades dos estudantes nos projetos político-pedagógicos das escolas públicas alagoanas: análises para além da BNCC*.

A partir dessa pesquisa, passei a pesquisar/estudar sobre currículos escolares prescritos, reais e inéditos, desde o início da minha formação, o que me possibilitou entrar em contato com as modalidades da educação. Para além das pesquisas, cursei as disciplinas eletivas: Direitos Humanos, Educação no Sistema Prisional, Educação para o Campo, Educação para Relações Étnicas e Raciais e Educação de Jovens e Adultos.

É relevante, ainda, ressaltar que sempre participei de eventos científicos, cujos temas se aproximavam da temática EJA e sempre estive em contato direto com pesquisadores assíduos e comprometidos com a modalidade, o que despertou em mim o desejo de aprofundar minhas pesquisas e meus estudos na área em questão.

Diante do interesse pela EJA, participei de reuniões e busquei muito me inteirar sobre a modalidade nos pareceres dos coletivos nacional e estadual – Fóruns de EJA e dos círculos de conversa propostos pelo grupo de Estudos em Educação, Currículo e Diversidades (Gedic) e pelos diálogos construídos nos Ciclos de Palestras do grupo de pesquisa Multidisciplinar de Pessoas Jovens e Adultas (Multieja) em Maceió e remotamente. Ao longo da minha licenciatura em Pedagogia, experimentei temas, diálogos e conhecimentos sobre Educação e, em particular, sobre a modalidade, tendo em mente que, quanto mais eu me permitisse aprender, mais amplas seriam as minhas oportunidades.

De maneira geral, em minha formação na graduação em Pedagogia, passei pela alfabetização na educação com o Pibid, pela pesquisa com o Pibic, por ações de extensão em temas variados e por algumas modalidades de ensino, como a Educação no Campo e a Educação de Jovens e Adultos, sendo esta estudada com temas vinculados à educação.

É importante destacar que essas inquietações sobre currículo escolar, teorias curriculares, propostas de currículo oficial ganharam força e outras configurações nos diálogos tecidos nos encontros do Grupo de Pesquisa Gedic e motivaram a realização do projeto de mestrado. Diante de todas essas experiências, agucei meu olhar epistemológico, bem como o desejo de permanecer estudando. Nesse sentido, desde então, surgiu o desejo de concorrer a uma vaga no Mestrado de Educação Brasileira, do Cedu/Ufal, tendo como foco de estudo os currículos escolares construídos para/na EJA Modular[1].

[1] Nomenclatura utilizada em Alagoas.

1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE A PESQUISA

Acerca desta pesquisa, ressalta-se que o conceito de Currículo aqui é compreendido como práxis e não como um objeto estático, configurando-se por meio das ações, dos conteúdos e das práticas que ocorrem nas escolas para pensar possibilidades curriculares (Cavalcante, 2017). Nessa vertente, ele se constitui como um movimento de interpretação e de interlocução permanente entre a teoria educacional e a prática pedagógica real, diretamente ligada à produção e à circulação de conhecimentos nos espaços escolares.

Nesse aspecto, converge-se com Silva (1997), quando ele 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 (Silva, 1997, p. 23).

Dentro dos pressupostos do autor supracitado, compreende-se que a escola da EJA carrega um papel muito importante, sendo ela um espaço de construção do conhecimento, um espaço educativo que constrói conhecimentos e não apenas o reproduz. Nesse sentido, procura-se pesquisar os currículos democráticos que se desenham no Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire. A escolha do referido Centro deve-se a sua relevância como espaço formador de trabalhadores/as-estudantes em Maceió/Alagoas.

Considerando esse contexto, esta pesquisa pretende responder ao seguinte problema: até que ponto os Currículos construídos da/na EJA Modular, no Centro de Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire – CEJA, em 2024, extrapolavam o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular?

Ressalta-se que esta investigação tomou como referência turmas do Ensino Médio.

Tal problema de pesquisa se desdobra nos seguintes questionamentos:

1. quais currículos foram desenvolvidos/praticados nas salas de aula do Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire (CEJA) no ano de 2024?
2. tais currículos reafirmavam os ditames da BNCC ou resistiam, possibilitando diálogos emancipatórios?
3. os professores que atuam na EJA Modular no CEJA atuam na contra-hegemonia, propondo resistências, incluindo nos seus currículos as realidades e os saberes dos/as trabalhadores/as-estudantes?

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como se configuram os currículos construídos nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no formato modular, no Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire - CEJA, no ano de 2024.

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

I. refletir sobre a concepção de currículo que fundamenta a EJA Modular no CEJA;
II. situar o contexto e lócus da investigação;
III. realizar análise de documentos e memórias do CEJA, bem como da legislação que fundamenta a EJA Modular;
IV. observar as práticas curriculares do/as professor/as que atuam na EJA Modular na Unidade de ensino investigada.

Para tanto, observaram-se as práticas curriculares dos/as educadores/as que atuavam na EJA Modular, no referido centro, no ano de 2024.

Buscou-se, portanto, pesquisar resistências, em forma de currículos inéditos/emancipatórios e/ou submissão às prescrições dos materiais/módulos elaborados pela Secretaria Educação de Alagoas (Seduc-AL), que trazem o alinhamento da EJA à BNCC, conforme normatizado na Resolução CNE/CEB nº. 1, de 28 de maio de 2021.

Ressalta-se, nesse intento, que a coleta para construção desta dissertação foi realizada entre abril de 2024 até dezembro do mesmo ano. Nesse período, estava em vigor a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 28 de maio de 2021. Essa legislação impunha o alinhamento da modalidade à BNCC. Importante registrar, entretanto, que a supracitada Resolução foi revogada em abril de 2025.

Ademais, conforme anunciado, o lócus da pesquisa foi definido a partir da relevância do CEJA, considerando-o como espaço que foi criado estrategicamente para formar trabalhadores/as-estudantes em Maceió/Alagoas, situado na Rua do Sol, no Centro da cidade (ver Figura 1).

FIGURA 1 – Fachada do Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire – CEJA



Fonte: https://reportermaceio.com.br/wpcontent/uploads/2018/01/e8d764ba8dad3c74a097a82039f11439_XL.jpg.

Nesse âmbito, defende-se, nesta dissertação, que os currículos da/na EJA não devem estar presos a prescrições, entendendo-se que os currículos da/na modalidade são construídos, cotidianamente, a partir dos diálogos em sala de aula, os quais surgem das problemáticas sociais e reais vivenciadas pelos/as partícipes da modalidade – trabalhadores/as-estudantes. Esse entendimento se dá tendo em vista o caráter emancipador e político, no qual devem ser forjados os currículos da/na e para os/as estudantes da modalidade, compreendendo-se que devem ser extrapoladas as propostas curriculares oficiais prescritivas. O intuito, portanto, foi observar, dentro do contexto escolar, se os currículos se constituíram como hegemônicos, padronizados, não respeitando, pois, as singularidades dos educandos, ou se resistiam, extrapolando as prescrições, criando currículos democráticos e emancipatórios.

Nessa conjuntura de incertezas e reflexões, reafirma-se, neste trabalho, que os currículos na/da EJA devem ser construídos considerando-se as vivências de professores/as e, especialmente, dos/as educandos/as, dentro e fora dos espaços escolares, de acordo com as realidades e as necessidades apresentadas, configurando-se de maneira dialogal, numa dimensão dialógica horizontal. Com isso, entende-se que: [...] “A educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005), o que permite, ao nosso ver, às/aos trabalhadores/as-estudantes da EJA assumirem uma postura protagonista no processo educacional.

Concordando com os escritos de Freire (2005), defendem-se para a/na EJA currículos democráticos, construídos a partir das falas e das realidades dos sujeitos, reflexivos e críticos, os quais buscam, coletivamente, transformar realidades socioeconômicas vividas pelos/as trabalhadores/as-estudantes e pelos/as professores/as. Dessa maneira, por se considerar 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, justifica-se a relevância desta pesquisa. Nessa intenção, ressalta-se, inclusive, que essa investigação contribuirá para um maior conhecimento, no âmbito científico-educacional, sobre os currículos construídos no Ensino Médio, sobretudo da/na EJA Modular no CEJA em Maceió.

Consoante ao já dito, buscou-se fundamentação teórico-metodológica em autores/as como: Cavalcante (2017), Oliveira (2016, 2003), Moreira (2016), Silva (1999, 2005), Freire (1986), entre outros.

Com intenção de esclarecer a curiosidade epistemológica, no decorrer de 2024, houve aproximação gradual da Unidade Escolar, na qual a investigação foi realizada, entre o fim do primeiro semestre e o segundo semestre do mesmo ano, já com a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética[2]. Destaca-se que foram realizadas visitas recorrentes na escola lócus da investigação, de modo a se compreender as especificidades dos/as educandos/as e educadores/as da EJA, para além das relatadas nas entrevistas.

Para esclarecer essa inquietação, seguiram-se os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 2009), uma vez que: “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Lüdke; André, 1986, p. 11), tendo como foco o “estudo de caso”, conforme Yin (2001). A opção por esse tipo de pesquisa dá-se porque se trabalhou com dados retirados do contexto real, no caso específico, currículos do Ensino Médio da EJA Modular – CEJA. Entende-se, nesse contexto, que esse enfoque tem a finalidade de não se constituir em previsão nem em controle, mas visa à compreensão dos fenômenos e à formação dos que participam neles, para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz.

Os dados da pesquisa foram coletados entre o primeiro e o segundo semestre de 2024. Quanto à seleção dos sujeitos partícipes da investigação foi necessário considerar aspectos condizentes com os objetivos propostos no processo investigativo, a partir dos critérios listados abaixo:

[2] Comitê de Ética e Pesquisa – Ufal - Parecer: 7.168.422 e CAAE: 69048523.0.0000.5013.

a. ser professor/a efetivo/a ou contratado/da rede estadual de Alagoas no CEJA;
b. lecionar na EJA Modular no CEJA;
c. desejar participar desta pesquisa;
d. concordar em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

1.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica permite o acesso a um acervo bibliográfico considerável sobre os currículos construídos na EJA. Há que se registrar, porém, que não foram encontrados textos que tratassem sobre a EJA no formato modular. Teoricamente, para realização da pesquisa, inicialmente, foi efetuado o Estado do Conhecimento, para averiguar o que já existe sobre o tema pesquisado, bem como, durante o curso de mestrado, especificamente, realizado trabalho para a disciplina Seminário Temático: tópicos de pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, ofertada no primeiro semestre de 2024.

Durante as aulas do mestrado, houve motivação para que esta investigadora se debruçasse em estudos basilares na atuação como pesquisadora iniciante no campo dos currículos, visando compreender os processos da construção curricular na Educação de Jovens e Adultos. Assim sendo, foi feito o levantamento bibliográfico para construção do Estado do Conhecimento das produções que abordam o objeto desta pesquisa, o qual levaria esta observadora a ter maior consciência sobre o contexto curricular da modalidade. Infelizmente, em relação à temática EJA MODULAR, não se obteve o sucesso esperado.

Sabendo-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade na Educação brasileira que se insere na Educação Básica, compreende-se que os estudantes da EJA possuem identidades e realidades específicas, sendo necessário que se implemente para/na modalidade didáticas e possibilidades educativas mais democráticas, que se permitam visualizar outros paradigmas curriculares para/na EJA. Nesse sentido, ao se considerar os estudos de Cavalcante (2008), entende-se que se deve estabelecer nas escolas da EJA, sobretudo em Alagoas, relações mais ecológicas, entre saberes e culturas, que dialoguem em sala de aula.

Vale destacar, nessa conjuntura, que a trajetória das políticas curriculares voltadas à EJA é elencada por inúmeros estudos, pesquisas e históricos debates, sendo estes desenvolvidos por pesquisadores e militantes da modalidade, visto que muitos são os seus avanços e seus retrocessos. Dessa forma, entende-se que, para compreender o presente, faz-se necessário entender o passado.

Nesse sentido, na tentativa de encontrar suporte bibliográfico para auxiliar a construção desta dissertação, foi feito um Estado do Conhecimento, como já dito, o qual, conforme Morosini, Kahis-Santos e Bittencourt (2021), consiste em um estudo analítico das produções científicas de determinado campo, com o intuito de identificar abordagens teóricas e metodológicas já desenvolvidas, bem como lacunas existentes. Essa etapa é fundamental para situar o pesquisador dentro do panorama da área, orientar escolhas teóricas e subsidiar a organização do estudo.

Partindo-se dessa compreensão, buscou-se construir um levantamento sobre os currículos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade Modular**,** especialmente no contexto da Resolução CNE/CEB nº. 1, de 28 de maio de 2021**,** a qual determina o alinhamento da modalidade à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo foi compreender o campo de conhecimento e verificar a existência de estudos que dialogassem com a temática, justificando-se a relevância social e acadêmica da investigação.

Desse modo, o levantamento foi realizado nas plataformas Repositório Institucional da UFAL (Riufal)**,** Banco de Teses e Dissertações da Capes**,** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ***Google*** Acadêmico, entre dezembro de 2024 e janeiro de 2025. Utilizaram-se os descritores: Educação de Jovens e Adultos, Currículo na EJA, Resolução nº. 1/2021, EJA Modular e EJA Modular Alagoas.

Destaca-se, a esse respeito, que os critérios de inclusão envolveram produções em língua portuguesa, publicadas entre 2014 e 2024, que abordassem a EJA e, preferencialmente, as implicações curriculares da Resolução nº. 1/2021. O processo exigiu constante ajuste dos filtros e descritores, dada a escassez de publicações diretamente relacionadas ao tema, o que confirma a observação de Morosini, Nascimento e Nez (2020) sobre as dificuldades na definição de descritores adequados em estudos desse tipo.

Nas buscas realizadas no Riufal, o número inicial de resultados foi elevado, porém, após a aplicação dos filtros e a leitura detalhada dos resumos, nenhuma dissertação ou tese se mostrou relevante ao objeto de estudo. Nesse intento, apenas um trabalho: a tese de Cavalcante (2017) apresentou proximidade parcial, ao investigar os currículos pensados e praticados na EJA em Maceió sob uma perspectiva freireana. Contudo, por anteceder a Resolução nº. 1/2021, a pesquisa não contempla o contexto normativo atual, servindo apenas como referência teórica complementar.

Na base da Capes, a busca também revelou um grande volume de produções, mas poucas abordavam a articulação entre EJA, currículo e a Resolução nº. 1/2021. Entre os estudos

encontrados, observou-se predominância de abordagens qualitativas e teóricas sobre o papel emancipatório do currículo, sem, entretanto, oferecer análises empíricas recentes ou discussões sobre a EJA Modular. Essa limitação reforça a carência de investigações atualizadas sobre o impacto da referida resolução na construção curricular da modalidade.

Na BDTD, o refinamento das buscas resultou em apenas duas produções com alguma pertinência, quais sejam: a tese de Rocha (2021), que discute a atuação da política curricular freireana na EJA; e a dissertação de Sousa Sena (2023), que analisa políticas educacionais e permanência de estudantes, criticando a Resolução nº. 1/2021. Embora apresentem contribuições teóricas, ambas não se debruçam sobre a EJA Modular nem abordam diretamente o contexto alagoano, demonstrando ausência de estudos específicos sobre o recorte da presente pesquisa.

No *Google* Acadêmico, as buscas foram igualmente desafiadoras. Apesar do grande número de resultados iniciais, após sucessivas filtragens, apenas quatro artigos mostraram alguma aproximação temática, discutindo a Resolução nº. 1/2021 sob óticas críticas. Esses textos convergem em apontar o caráter prescritivo e homogeneizador da resolução e seu impacto na autonomia curricular da EJA. Ainda assim, não há análises empíricas ou regionais que dialoguem com o objeto de investigação proposto, o que evidencia fragilidade na produção científica sobre o tema.

Diante do exposto, é possível afirmar que, embora o levantamento bibliográfico tenha sido conduzido de forma sistemática e criteriosa, as produções encontradas não forneceram subsídios suficientes para o aprofundamento teórico e metodológico necessário ao desenvolvimento da pesquisa. Assim, a carência de estudos sobre EJA Modular, especialmente no contexto de Alagoas, e a ausência de análises voltadas à Resolução nº. 1/2021 revelam um vazio acadêmico significativo.

Essa lacuna, contudo, reforça a originalidade e relevância social da investigação em curso, que se propõe a preencher parte desse espaço ainda inexplorado. O percurso de busca, apesar de exaustivo e, por vezes, frustrante, revelou a necessidade de novas pesquisas empíricas que analisem criticamente os impactos da normatização recente sobre os currículos da EJA e suas implicações para a formação de jovens e adultos no Brasil e, em específico, no estado de Alagoas.

Socializamos, por fim, todo o processo organizacional de escrita das seções presentes nesta dissertação.

Nesta Seção 1 – **INTRODUÇÃO**, traçou-se um panorama geral de como emergiu a curiosidade epistemológica sobre a temática investigada, evidenciando-se os motivos que levaram ao desenvolvimento do estudo investigativo, os objetivos e a problematização da pesquisa.

A Seção 2 – **PERCURSO METODOLÓGICO** – apresenta os caminhos metodológicos da investigação, partindo-se dos pressupostos da pesquisa qualitativa, da abordagem de estudo de caso, os instrumentos de coleta de dados, observações e entrevistas com professores/as e equipe gestora das escolas investigadas, e as análises de documentos legais, relacionados aos currículos na EJA Modular.

Na Seção 3 – **OFERTA DO ENSINO MÉDIO PARA ESTUDANTES CEJA - ESPECIFICIDADES DA OFERTA DA EJA MODULAR EM ALAGOAS**, o foco recaiu nas influências da resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, configurada na proposta curricular da EJA Modular, e suas prescrições advindas do documento orientado pela Secretaria de Educação de Alagoas (Seduc/AL).

Seção 4 – **CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS - PAULO FREIRE: HISTÓRIA, IDENTIDADES E REALIDADES DOS/AS ESTUDANTES**. Nesta seção, foi socializado o histórico de implementação do CEJA-Paulo Freire, bem como a sua relevância como lugar de formação para os/as trabalhadores/as-estudantes em Alagoas.

Na Seção 5 – **CATEGORIAS DE ANÁLISES A PARTIR DOS DADOS COLETADOS**, foram socializadas as categorias que emergiram mediante as entrevistas realizadas com os/as professores/as que atuam na EJA Modular e com a equipe gestora do Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire. Tais categorias foram construídas a partir de um processo analítico rigoroso, fundamentado na leitura sistemática dos dados empíricos, articulando-se as narrativas dos sujeitos às observações em sala de aula e à análise documental.

A organização das categorias buscou evidenciar não apenas as regularidades presentes nas falas e nas práticas dos/as participantes, mas, sobretudo, as tensões, as contradições e os movimentos de resistência que atravessam a construção curricular na EJA Modular. Nesse sentido, as categorias não são compreendidas como estruturas fixas ou estanques, mas como construções analíticas que permitem interpretar o currículo em sua dinamicidade, historicidade e complexidade, considerando-se as disputas entre o prescrito e o vivido no cotidiano escolar.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta Seção apresenta a metodologia da pesquisa, explicita o objeto, a problematização, os objetivos, os instrumentos de coleta de dados, a caracterização dos lócus da pesquisa e os sujeitos envolvidos. O trabalho segue a concepção de pesquisa interpretativo-qualitativa (Minayo, 2010), com ênfase em Estudo de Caso (Yin, 2001), a partir da triangulação dos dados que envolvem a análise documental da EJA Modular, confrontada com as narrativas coletadas por meio das entrevistas e as observações realizadas no Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire (CEJA).

Neste trabalho, assume-se, a partir de Ferraço (2004) e Oliveira (2003), que a dimensão do currículo vai muito além das prescrições escritas e formais impostas às escolas, como parâmetros e propostas curriculares, livros didáticos, calendários de datas específicas, entre outros textos, estando muito mais relacionado aos usos que desses documentos são feitos e às criações e às relações que emergem das práticas. Sobre isso, Ferraço (2004, p. 85) diz que os currículos realizados são "redes de *saberesfazeres*[3,4], de *discursospráticas*, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos".

Nesse contexto, faz-se necessário conhecer as escolas, escutar as narrativas dos/as educadores/as, para que seja permitido analisar os currículos vivenciados. As narrativas admitem ao pesquisador conhecer a escola, suas histórias, suas identidades, entre outros pontos. Como Freire (1992, p. 46) afirmou:

> [...] foi à custa de ouvir discursos assim que aprendi que, para o(a) educador(a) progressista, não há outro caminho senão assumir o 'momento' do educando, partir de seu 'aqui' e de seu 'agora', somente como ultrapassa, em termos críticos, com ele, sua 'ingenuidade'.

Para além de Freire (1992), registra-se concordância com Certeau (1994), quando ele afirma que a "conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular 'lugares comuns' e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis" (p.

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

[4] Optou-se por apresentar pares de termos juntos, de modo a dar clareza às ideias centrais deste texto sobre a indissociabilidade entre estes, outrora, pares de opostos ou apenas termos usados separadamente (Oliveira, 2012). Os neologismos são, nesse sentido, assumidos como uma necessidade epistemológica e política do conteúdo do texto.

50). Entende-se, portanto, que só ouvindo essas narrativas é que se pode compreender as experiências cotidianas dos/as professores/as e estudantes da EJA Modular, de dentro e fora da escola, e todas as redes de conhecimentos e significados nas quais "*aprendemosensinamos*" (Cavalcante, 2017, p. 52).

Ainda sobre narrativas, Cavalcante (2017, p. 54) dá pistas e alerta que: "É preciso, pois, que incorporemos a ideia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio de nosso modo próprio de contar". Exerce-se, assim, a arte de contar histórias, algo tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*.

Compreende-se, pois, neste trabalho, que a escola da EJA como instituição educativa tem um papel primordial junto aos estudantes, interligando as relações entre: saberes, realidades e identidades dos sujeitos, as quais devem ser evidenciadas nos currículos, para que se consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidades sociais/diversidades e culturas.

Entretanto, constatou-se, no ano de 2024, em algumas escolas da rede estadual, as quais ofertavam o Ensino Médio na perspectiva da EJA Modular, que elas caminhavam na contramão do processo de reconhecimento das identidades dos/as educandos/as, sobretudo porque estavam seguindo as prescrições da Resolução nº. 1/2021 de 25 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, alinhando os currículos da modalidade à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É importante esclarecer que essa oferta da EJA Modular acontece em formato semipresencial, com materiais/módulos produzidos pela Seduc, sem consulta aos professores, impostos e pouco utilizados em sala de aula, o que dificulta o acompanhamento das atividades *online* pelos estudantes. Considerando-se essa conjuntura, à época da coleta de dados, essa pesquisa traz o seguinte problema: até que ponto os Currículos construídos da/na EJA Modular, no Centro de Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire – CEJA em 2024, extrapolavam o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular? Ressalta-se, nesse aspecto, que esta investigação tomou como referência turmas do Ensino Médio.

Tal problema de pesquisa desdobra-se nos seguintes questionamentos:

1. quais currículos foram desenvolvidos/praticados no Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire – CEJA no ano de 2024?
2. tais currículos reafirmavam os ditames da BNCC ou resistiam, possibilitando diálogos emancipatórios?

3. os professores que atuam na EJA Modular no CEJA atuam na contra-hegemonia, propondo resistências, incluindo nos seus currículos as realidades e os saberes dos/as trabalhadores/as-estudantes?

Mediante esses questionamentos, desenhou-se o seguinte objetivo geral: analisar quais currículos foram construídos nas salas de aula da EJA Modular no CEJA/Paulo Freire, em 2024, observando se eles extrapolavam o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular.

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- refletir sobre a concepção de currículo que fundamenta a EJA Modular no CEJA;
- situar o contexto e o lócus da investigação;
- realizar análise de documentos e de memórias do CEJA, bem como da legislação que fundamenta a EJA Modular;
- analisar as práticas curriculares do/as professor/as que atuam na EJA Modular na Unidade de ensino investigada.

Para tanto, observaram-se as práticas curriculares dos/as educadores/as que atuavam na EJA Modular no referido Centro, à época da coleta de dados. Buscou-se, portanto, pesquisar resistências em forma de currículos emancipatórios e/ou submissão às prescrições do material elaborado pela Seduc-AL, que traz o alinhamento da EJA à BNCC, conforme normatizado na Resolução CNE/CEB nº. 1, de 28 de maio de 2021.

A idealização da pesquisa dá impulso para se analisar os currículos desenvolvidos/praticados nas salas do Ensino Médio da EJA no CEJA, que oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no formato Modular, assim como os suportes didáticos, neste caso, em específico, os módulos utilizados pelos/as docentes.

As pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos sobre Educação, Currículos e Diversidades (Gedic) e esta aqui apresentada envolvem a preocupação em se pensar a Educação de Jovens e Adultos e as táticas contra-hegemônicas de professores/as e estudantes que rompem com as prescrições e os currículos oficiais, dentro de um contexto amplo, os quais extrapolam tanto a prescritividade curricular, como o *espaçotempo* escolar da EJA Modular. Optou-se, nessa intenção, por se delimitar o objeto e seus contornos bem definidos no desenrolar da pesquisa para o alcance dos objetivos propostos.

Enfatiza-se, nesse âmbito, que os estudos realizados e dialogados nos encontros periódicos dos grupos demonstraram que a EJA modular representa um retrocesso, uma vez que assume as imposições da resolução CNE/CEB nº. 1, de 28 de maio de 2021, baseando as

propostas curriculares ao alinhamento da modalidade à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considerando-se os estudos e as pesquisas realizados, conforme apresentado anteriormente, entende-se que, em Alagoas, a EJA continuamente foi marcada por uma trajetória de invisibilidade, sendo tratada sempre como um lugar secundário. Nesse contexto, a modalidade é assinalada no estado pela falta de políticas educacionais que atendam às especificidades da modalidade, e que, para além da oferta, garantam o direito à permanência na escolarização. Desse modo, constata-se que a esse público é reservado um lugar de descaso e de subalternização.

Importante destacar que, mesmo com a extinção da Resolução nº. 1, de 28 de maio de 2021, em abril de 2025, a EJA Modular ainda não foi reformulada pela Seduc, permanecendo, portanto, organizada para atender ao mercado de trabalho, sendo regida pela meritocracia. Assim, para os/as trabalhadores/as-estudantes que buscam o Ensino Médio em Alagoas, em grande parte das instituições, resta-lhes o lugar de silenciamento e de exclusão.

Ressalta-se, ainda, que a EJA Modular foi construída totalmente sem articulação com a sociedade alagoana. Nesse sentido, não houve diálogo com pesquisadores/as e educadores/as que atuam na modalidade, e, da mesma forma, não se discutiu com o Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (Faeja), conforme já anunciado. Essa ausência de diálogo impulsiona esta pesquisadora, ainda mais, a compreender quais currículos estão sendo construídos nas escolas que ofertam a modalidade.

A proposta de currículos prescritos, conforme discutido, apaga a histórica luta da modalidade por reconhecimento e por consolidação nas políticas educacionais, reafirmando uma educação alienante que exclui as classes subalternizadas da formação escolar. Da mesma forma, ela nega as diversidades e as desigualdades sociais, além de reduzir os/as docentes a desenvolverem práticas tecnicistas, incentivando a meritocracia como principal recurso para superação das desigualdades socioeconômicas vividas pelos/as trabalhadores/as-estudantes.

Salienta-se, ainda, a importância de uma construção curricular coletiva e dialógica que valorize as experiências de vida dos/as educandos/as e dos/as educadores/as, especificamente da/na EJA. Relata-se, assim, que esta investigação permitirá um maior conhecimento no âmbito científico-educacional sobre os currículos elaborados nas duas escolas investigadas, contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento e para o êxito da pesquisa.

Seguindo adiante com essa perspectiva, Cavalcante (2017, p. 74) afirma que se faz necessário: “[...] escutar os sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e com eles, fortalecer

processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas". Assim, procura-se estabelecer essas relações no *espaçotempo* do CEJA/Paulo Freire. A esse respeito, destacam-se as relações que se constituíram no fazer-se pesquisadora, na relação com o outro.

Tendo contextualizado a pesquisa, nas próximas subseções, são trazidos, 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 de análises dos dados; as escolas investigadas, bem como a caracterização dos/as participantes da investigação.

2.1 DA PESQUISA QUALITATIVA

O caminho trilhado no percurso metodológico toma como referência os currículos vivenciados/praticados nas salas de aula do Ensino Médio da EJA Modular no CEJA/Paulo Freire em Maceió/AL. A opção pela abordagem qualitativa se deu por tratar-se de uma pesquisa interpretativa, que não tem o foco em dados quantitativos, preocupando-se com o aprofundamento e a compreensão do elemento investigado. Nesse sentido, entende-se que tal processo permitiu a possibilidade de construir novas informações.

O essencial para a realização desta pesquisa é seu eixo de inovação, complexidade, pluralidade, uma vez que não se encontra em nenhum outro lugar do Brasil a EJA no formato modular, adotado em Alagoas. Conforme já anunciado, o lócus da pesquisa foi o Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), situado no município de Maceió, que é referência na oferta da modalidade, sendo considerando como espaço que foi criado, estrategicamente, para formar estudantes-trabalhadores/as em Maceió/Alagoas, o qual fica situado na Rua do Sol, no centro da cidade.

Os dados foram coletados no ano de 2024, respeitando-se os tempos, os horários e as disponibilidades dos participantes da pesquisa. Ressaltamos que os fenômenos sociais, culturais e educativos do/no período pesquisado têm um caráter subjetivo e complexo; portanto, requerem uma metodologia de investigação que respeite a sua natureza. Por isso, optou-se pela abordagem qualitativa, considerando-se sua relevância, uma vez que os estudos com a abordagem qualitativa:

> [...] Responde a questões muito particulares, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crença, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos

> fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2016, p. 21).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa enfatiza a subjetividade do pesquisador no processo de busca do conhecimento, e permitiu que várias rotas fossem traçadas, e que diversos procedimentos metodológicos fossem utilizados. É interessante salientar, uma vez mais, que o pesquisador, orientado polo enfoque qualitativo, "tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições de exigência de um trabalho científico" (Triviños, 1987, p. 133).

Nesse intento, ao definir a abordagem qualitativa de pesquisa, Minayo (2016) afirma que:

> O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimentos até a compreensão da lógica interna do grupo ou o processo em estudo. Por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias (Minayo, 2016, p. 57).

Nessa perspectiva, concorda-se com os autores, de modo a se ressaltar que a opção pela pesquisa de cunho qualitativo se fez necessária, porque o espaço escolar não se reduz a um rol de dados isolados. A escolha pela metodologia qualitativa, assim, deu-se devido à abordagem do estudo, sendo esta plena de aspectos subjetivos, os quais não podem ser quantificados, pois estudam os valores e as relações humanas de um grupo social, neste estudo em particular: professores/as e estudantes em processo de construção de currículos na EJA Modular, no CEJA/Paulo Freire.

Paralelamente, como instrumentos e técnicas de dados, atentou-se aos seguintes passos: a observação; a realização de entrevista semiestruturada, do espaço escolar; a coleta dos materiais didáticos: planos de aulas, planejamentos dos professores, Projetos Políticos das Escolas, documento orientador da EJA Modular e os cadernos da EJA.

Nesse contexto, o diálogo com os sujeitos da pesquisa (docentes, coordenadora pedagógica e gestora escolar) superou e muito o tempo da entrevista, considerando-se a presença desta investigadora nas escolas. Há que se registrar, nesse sentido, as conversas formais e informais em espaços escolares ou não, como no encontro para o lanche coletivo durante os intervalos, e no início e término das aulas.

Considerando-se essas características, o enfoque qualitativo tornou-se de suma importância para este estudo, já que abriu possibilidades para se construir um percurso metodológico coerente com as demandas do objeto de estudo, além de ter permitido explorá-lo, a partir de vários ângulos, de modo que se pudesse responder às questões da investigação.

Nessa circunstância, compreende-se, assim como Minayo (2016, p. 20), que os caminhos da pesquisa fazem emergir em sentidos e significados as realizações sociais dos sujeitos atores das escolas inseridos na EJA Modular, com base nos "[...] motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes". Nesse sentido, por meio da abordagem da pesquisa, enfatiza-se a subjetividade de docentes a partir do seu olhar, de suas vivências e de experiências como educador na EJA.

Essa abordagem permite revelar algumas situações vividas e praticadas pelos/as professores/as e os/as estudantes dentro e na escola. Enfatiza-se que esta pesquisadora esteve/está a todo tempo com o olhar e a escuta atentos sobre os sujeitos e suas atuações no *espaçotempo* escolar. Tal atitude permitiu revelar algumas situações vividas e praticadas que apontam meios táticos, como destaca Certeau (1994), para a superação dos entraves institucionais impositivos, para a compreensão destes.

A esse respeito, Chizzotti (2005, p. 104) afirma que é necessário ter "[...] consciência [...] dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los". É, portanto, com o olhar e a escuta apurados sobre os sujeitos e seus envolvimentos no *espaçotempo* da EJA Modular que é possível perceber os fenômenos ocorridos durante a pesquisa, quanto ao currículo prescritivo e à extrapolação dessa sombra curricular. Nesse sentido, pôde ser investigado como os professores/sujeitos da pesquisa desenvolveram suas práticas curriculares em um formato tão inovador e diferente. Assim, diante da complexidade do objeto, optou-se pelos estudos de casos, descritos no próximo item.

2.2 ABORDAGEM: ESTUDO DE CASO

A estratégia metodológica desta pesquisa fundamenta-se em Estudo de Caso, com base em Yin (2015), uma vez que se propõe a descrever um sistema de significados sobre os currículos construídos no ensino remoto, no Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire (CEJA). Envolve, assim, a preocupação em se pensar a educação e suas táticas contra-hegemônicas dentro de um contexto amplo, que extrapolam tanto a prescritividade curricular, como o *espaçotempo* escolar.

Reafirma-se, nesse intento, que a abordagem adotada nesta investigação é o Estudo de Caso, por consistir na observação detalhada de um contexto, de uma realidade específica, na busca pelos aportes teóricos de pesquisadores educacionais. Destaca-se, nesse entendimento, que Lakatos e Marcone (2010, p. 108) enfatizam que Estudo de Caso, "[...] pode, da mesma forma, em vez de se concentrar em um aspecto, abranger o conjunto das atividades de um grupo social particular [...]. A vantagem do método consiste em respeitar, [...], ao estudar, em primeiro lugar, a vida do grupo na sua unidade concreta"; no caso deste estudo, o CEJA/Paulo Freire, em Maceió, que tem o currículo e a oferta de EJA Modular.

A presente pesquisa requereu um estudo empírico que investigou fenômenos em seu contexto real e se utilizou de várias fontes de evidências para compreensão sobre os currículos vivenciados/praticados na Educação de Jovens e Adultos ofertada no formato Modular, no CEJA /Paulo Freire e se concretiza numa abordagem qualitativa de Estudo de Caso.

Nesse contexto, reforça-se que a opção pelo Estudo de Caso se deu por se compreender que essa abordagem fornece maior robustez à pesquisa e apresenta a possibilidade de integrar e de lidar com os dados advindos dos lócus da pesquisa, objeto de estudo. E, em assim sendo, o foco da pesquisa esteve concentrado nos aspectos que são relevantes para o problema de investigação, num dado tempo (Stake, 1978, p. 258). Para este autor, esse é um estudo de sistema limitado, que responde às questões de investigação num contexto situacional.

Como foi discorrido em linhas anteriores, o Estudo de Caso viabilizou, numa maneira lógica, evidências concisas acerca das observações feitas. São elas: a documentação disponível, registros em arquivo, entrevistas, observações diretas no campo de estudo e, ainda, artefatos físicos, tais quais nos destaca Yin (2015). As vantagens que se pode elencar por meio dessas evidências são inúmeras, por exemplo:

A) podem ser revistas (ou revistadas) sempre que for necessário, num amplo limite de tempo, tendo, como exemplo nítido, as evidências documentais;

B) podem ser eficazes e significativamente quantitativas;

C) proporcionam experiências *in loco*, promovendo a observação feita em tempo presente;

D) mostra-se perceptível às particularidades culturais e operacionais.

No mais, detalhes importantes também devem ser considerados. Nesse aspecto, o papel do/a pesquisador/a que se dedica ao Estudo de Caso deve, além de expectativas equivocadas (que podem julgar a pesquisa como fácil ou menos laboral), efetivar o comprometimento e o alto grau de qualidade que as pesquisas de Estudo de Caso exigem.

Ao mesmo tempo, é válido enfatizar que o Estudo de Caso, como uma abordagem metodológica, permite estender teorias, numa colocação em que Yin (2015) delimita como "amostragem analítica" (Yin, 2015, p. 22). Ou seja, em pesquisas qualitativas, há uma intensa interação entre o que se busca conhecer/compreender e o acervo de bases teóricas disponíveis. Nesse aspecto, uma pesquisa decorre de questões, sendo então difícil prescindir e estabelecer quais dados são necessários e suficientes para respondê-las.

Assim, o/a pesquisador/a deve estar apto/a e atento/a para conduzir a investigação de maneira assertiva e coerente (Yin, 2015). Além disso, são elencados alguns pontos que devem ser priorizados pelo/a pesquisador/a, como saber construir boas respostas e saber interpretá-las de maneira adequada, "ser um bom ouvinte", ser um/a pesquisador/a que se adapte a novos e diferentes contextos, bem como ter uma noção espacial do que se está em busca (nessa perspectiva, o caso em questão) e buscar ser imparcial, e, ao mesmo tempo, sensível à situação presente (Yin, 2015, p. 77).

Acredita-se, nesse intento, que as singularidades e as diferenças entre os contextos escolares e as condições de trabalho docente, durante as aulas, apresentaram-se em alguns casos incomparáveis. Tal fato se deu porque a pesquisa ocorreu junto a seres humanos, respeitando-se as suas subjetividades e as suas condições de trabalho. Estudar casos, desse modo, ajuda os investigadores a fazerem melhor análise e, consequentemente, melhor compreensão e teorização desses casos (Stake, 2007).

Nesse contexto de investigação, o Estudo de Caso ajudou a conhecer melhor a diversidade e as realidades existentes na escola. Diante do exposto, Yin (2010, p. 32) enfatiza que "[…] a força exclusiva do estudo de caso [permite] lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações […]". Compreende-se, assim, que os estudos de casos são pesquisas que assumem particularidades ou recortes sobre situações. Essa delimitação é necessária para aprofundar a pesquisa e o conhecimento sobre o objeto, para trazer à luz a compreensão sobre o fenômeno estudado, conforme define Ponte (2006).

Reforça-se, a partir da compreensão de Yin (2010), que os estudos de casos são estudos de fenômenos, os quais, por meio da pesquisa empírica, revela realidades e contextos do cotidiano ou da contemporaneidade que ainda não foram perscrutados ou revelados. A pesquisa, dessa forma, assume como caso os currículos vivenciados na modalidade em tela, com foco nos dados coletados. Buscou-se, pois, observar se, nas salas de aula da EJA Modular, há indícios de uma educação emancipatória, ou se os/as educadores/as estão presos às prescrições da

Resolução nº. 1, de 28 de maio de 2021, alinhando os currículos da modalidade à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.3 LÓCUS DA PESQUISA

O lócus da pesquisa é o Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire e as inquietações surgidas estão centradas em torno das ações curriculares e em como os currículos foram construídos/praticados por professore/as da Unidade de Ensino, nas turmas da EJA Modular no ano 2024.

Para tanto, tentamos desvelar quais currículos foram praticados/vivenciados no referido Centro e seus desdobramentos frente à imposição ao alinhamento da EJA à BNCC, instituída pela Resolução nº. 1/2021, principalmente, para se ter conhecimento sobre se houve distância entre a proposta curricular prescritiva imposta pela Seduc-AL, como currículo oficial para a EJA Modular, e os currículos que efetivamente ocorreram nas salas de aula da modalidade.

Os dados foram coletados entre fevereiro e dezembro de 2024 e partiu-se do pressuposto de que analisar os currículos desenvolvidos/praticados pela escola, nesse ano, diz respeito à relação daquilo que os professores fizeram e produziram em suas vivências, e quais concepções curriculares os orientavam, incluindo-se, nesse bojo, os materiais que receberam e/ou produziram.

No processo da escolha do Centro Paulo Freire como lócus de investigação, alguns critérios foram elencados, no intuito de corroborar com os já mencionados objetivos de pesquisa. Assim, adotou-se para essa opção:

a. principalmente, ser referência como espaço formador em Maceió, de trabalhadores/as-estudantes da EJA em Alagoas;
b. ser escola pública da rede estadual;
c. atender à modalidade de Ensino EJA no formato Modular.

O contato inicial foi feito, a princípio, por telefone, com a Gestão/Direção do CEJA, com o intuito de conversar e de apresentar a pesquisa, e esta atendeu aos critérios de seleção por ser escola pública da rede estadual de educação e ofertar a EJA no formato Modular.

Após a aceitação e a autorização do Comitê de Ética, houve contato com os/as professores/as da escola, e, como critério básico para seleção das docentes, de início, foram usados os seguintes requisitos:

a) serem efetivas, ou com mais de três anos de atuação na escola; aquele que teve que ser substituído por ter licenciatura e se estavam/estão em sala de aula na EJA Modular no

b) período da realização da investigação, uma vez que a maioria dos/as docentes investigados/as está atuando em regime de contrato temporário;

c) aceitarem participar da pesquisa;

d) atuarem na área de Humanas.

Os encontros ocorreram presencialmente e, neles, foi apresentada a proposta da pesquisa, deixando esclarecido que suas identidades seriam preservadas. Informou-se, também, que seriam utilizados nomes fictícios para manter o anonimato; por isso, no decorrer da pesquisa, para se referir às professoras, foram utilizados dados com nomes fictícios.

Nessa intenção, foi realizado um total de 5 (cinco) encontros presenciais, sendo 1 (um) para apresentação da pesquisa e 4 (quatro) para entrevistas com as docentes do CEJA. As entrevistas tiveram duração aproximada de 2 horas e 30 minutos.

Para elaborar a caracterização da escola, recorreu-se ao seu Projeto Político-Pedagógico, tendo este servido como fonte documental para elaborar a descrição que segue.

O Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire (CEJA) está localizado na Rua do Sol, s/n, Centro, Maceió, Alagoas. Tem como rede mantenedora o Estado de Alagoas e atende à modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, nos níveis de ensino Fundamental II – Anos Finais e EJA Modular, nos turnos diurno e noturno.

O prédio do CEJA é composto por 28 (vinte e oito) salas, sendo 8 (oito) salas de aula, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) da sala de Direção, 1 (uma) sala dos professores, 1 (uma) sala de leitura, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) sala de coordenação, 1 (uma) cantina, 1 (uma) sala de provas especiais, 1 (uma) sala de recursos, 1 (uma) sala de vídeo, 1 (um) almoxarifado, 1 (um) depósito, 1 (uma) despensa, 1 (uma) sala de utensílios de cozinha, 1 (um) depósito de equipamentos de educação física, 3 (três) banheiros administrativos e 2 (duas) baterias de banheiro feminino e masculino. Há, ainda, um pátio coberto com um palco e um pátio descoberto que acomoda bicicletas e motocicletas dos alunos, bem como uma área de circulação lateral.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos convidados e que aceitaram participar da pesquisa foram professores/as da Educação de Jovens e Adultos que atuam no formato Modular, turnos diurno e noturno. A coleta de dados possibilitou a esta investigadora conhecer professores/as do Centro Educacional, suas vivências, além das realidades nas quais estão inseridos. Adentrar nas suas trajetórias colocou

em evidência as similaridades de seus percursos profissionais como professores/as de/a rede pública estadual de ensino.

Reforça-se o fato de terem sido utilizados nomes fictícios para as entrevistadas, preservando-se, assim, as identidades das envolvidas na pesquisa, além de terem sido os nomes das professoras e da coordenadora pedagógica resguardados, mantendo-se o anonimato dessas participantes. Respectivamente, as docentes foram identificadas como D1 – docente 1, D2 – docente 2, D3 – docente 3, a coordenadora pedagógica – CP, e ainda duas entrevistadas que trouxeram dados sobre o histórico do CEJA Paulo Freire, aqui denominadas professora Nilma e professora Lélia[5].

TABELA 1 – Formação docente

NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA
D1 – Docente 1	Licenciatura em Língua Portuguesa	11 anos	09 anos
D2 – Docente 2	Licenciatura em Língua Portuguesa	11 anos	09 anos
D3 – Docente 3	Licenciatura em Geografia	18 anos	06 anos
CP – Coordenadora Pedagógica	Licenciatura em Língua portuguesa	11 anos	07 anos

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Importante se faz afirmar que essas são profissionais da educação com pouca valorização e reconhecimento, atuando de forma precária e adaptada a uma realidade que não condiz com a formação inicial que possuem e sem acesso/disponibilidade a/de formação continuada. São professoras que estão sobrecarregadas e atuando no "modo automático", sem, muitas vezes, saberem, de fato, o que estão desenvolvendo e/ou praticando, visto que a EJA no formato modular foi instituída a "toque de caixa", e sem que os profissionais da educação que compõem o quadro de professores/as do CEJA pudessem opinar e nem se informar a respeito. Ademais, não foi ofertada formação continuada, nem capacitação para que elas atuassem na modalidade, a qual, embora seja vista por muitos como algo inovador, não passa de um

[5] Nomes fictícios. Essas duas colaboradoras são professoras, mas estão em desvio de função, atuando em áreas administrativas.

retrocesso na/da oferta da EJA, aligeirando e negligenciando a formação de/dos trabalhadores/as-estudantes.

Conforme relatos das docentes, elas afirmam que não estavam preparadas para atuar na EJA Modular, fato unânime entre todos os participantes da pesquisa. Elas continuam se reinventando, mesmo sem formação adequada/específica, sem auxílio e sem recursos emanados pela/da Secretaria Estadual de Educação, tendo que improvisar atividades para adequá-las às demandas das turmas. Com isso, as professoras, sem a devida formação para atuar na EJA Modular, tendo que exercer a função de profissional polivalente, tiveram que aprender algo nunca imaginado, ou seja, atender a demandas que não fazem parte de suas formações iniciais/específicas. Além desse fato, as docentes precisaram/precisam atender à necessidade de se olhar para as questões socioemocionais, atentando-se para competências voltadas à: persistência, assertividade, empatia, autoconfiança, tolerância e frustação, as quais, em muitos casos, devem ser encaradas de frente.

Aquela escola que antes tinha como objetivo principal a aprendizagem dos conteúdos dos componentes curriculares já não estava sendo o suficiente. Enfatiza-se, nessa perspectiva, que tão importante quanto desenvolver os aspectos cognitivos é integrá-los e interagir e atender aos anseios dos/as estudantes. Como era de interesse traçar um perfil das docentes pesquisadas em relação à faixa etária, ao gênero, ao local de atuação, a questões de ordem profissional que contemplem aspectos formativos, tempo de atuação e experiência profissional, foi utilizado um questionário que serviu de base para uma entrevista semiestruturada, o qual foi respondido por todos os que demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Concluímos, nesse sentido, que a maioria não possui experiência e vivência profissional na escola pesquisada. Em relação à formação das professoras, das 5 (cinco) entrevistadas, todas possuem graduação e a maioria possui especialização. Isso indica consciência da necessidade de novas formações e de que esta busca acontece individualmente.

2.5 CONSTRUÇÃO DOS DADOS: ENTREVISTAS

Para coleta de dados, primeiramente, houve contato por telefone com a escola, para o agendamento do horário com a Direção.

2.5.1 Entrevista

Compreendeu-se ser pertinente realizar entrevistas presenciais com a equipe pedagógica e com as professoras que se dispuseram a participar da pesquisa. O desejo desta pesquisadora era dialogar com os sujeitos, visto que havia grande curiosidade acerca da estrutura e do funcionamento da EJA Modular, e sobre como foi feita a transição da modalidade de ensino EJA Semestral para a Modular. Além disso, também gostaria de se ter conhecimento acerca da construção dos currículos vivenciados/desenvolvidos/praticados no Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire, no município de Maceió.

Para tal, realizou-se entrevista semiestruturada aplicada às docentes, à coordenadora e à diretora, a qual auxiliou na definição do perfil das profissionais. A escolha desse tipo de entrevista deu-se por estabelecer uma atmosfera respeitosa, de leveza e de segurança sem que as entrevistadas se sentissem pressionadas, tolhidas ou conduzidas ao responder aos questionamentos levantados, possibilitando um diálogo natural e espontâneo.

Segundo Moreira e Caleffe (2008), com essa técnica: “O pesquisador pode elaborar uma lista de perguntas ou tópicos que deseja explorar, mas deve estar preparado”. Os dados da pesquisa foram coletados entre o primeiro e o segundo semestres de 2024, com visitas em dias alternados durante a semana. Os dias frequentes às idas à escola foram: segunda-feira e quarta-feira. É válido informar que os dias eram previamente informados à equipe escolar.

Para o processo das entrevistas, foi organizado um roteiro, com base nas questões que foram problematizadas, com o objetivo de ele auxiliar a condução dos trabalhos durante as conversas. Em busca da compreensão das respostas, a entrevista semiestruturada foi realizada com as docentes que atuam na EJA Modular na rede estadual investigada, com duração em média de 30 minutos e todas essas entrevistas aconteceram durante o mês de junho de 2024 e o mês de dezembro de 2024. A escolha pela entrevista semiestruturada, reforça-se, deu-se pela importância de aproximação desta pesquisadora com os sujeitos pesquisados.

Nesse âmbito, solicitou-se o agendamento de um dia e horário para a entrevista. Com essa intenção, todos os sujeitos foram informados dos objetivos da pesquisa e consentiram a gravação do áudio de suas falas, o que requereu, anteriormente à realização da entrevista, a formalização pelo aceite novamente do RCLE, o qual fora lido com esclarecimento do objetivo da pesquisa.

Conforme já dito, a realização das entrevistas se deu de forma presencial e foram seguidos os seguintes passos:

- agradecimento pela disponibilidade e atenção à pesquisa e ao pesquisador;

- solicitação da ciência do conteúdo do RCLE e reforço quanto ao anonimato no tratamento e na análise dos dados;

- solicitação para começar a gravação da entrevista;

- após respondidas as perguntas, a gravação foi encerrada.

Após o contato inicial e o aceite para participar, foi encaminhada uma mensagem ao *e-mail* do entrevistado, além de mensagem via *WhatsApp*, oficializando o convite e informando, mais uma vez, sobre o sigilo de suas informações de identificação, como também explicando o motivo de sua escolha. Todas as perguntas foram estrategicamente elaboradas, com a intenção de abordar temas ligados ao Currículo Escolar da EJA Modular, Planejamento Escolar e Materiais Didáticos.

Para a realização das entrevistas, utilizou-se um roteiro-guia, que serviu de base investigativa para a condução dos trabalhos que tinham intenção de analisar as vozes dos/as professores/as na construção do currículo escolar. No entanto, não foi um roteiro engessado, visto que ele trouxe questões pré-definidas; entretanto, poderia ser adaptável, de acordo com os rumos do diálogo entre a pesquisadora e as entrevistadas, por se entender que a entrevista é uma técnica em que o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos atores sociais. Triviños (1987, p. 146), a esse respeito, também esclarece que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e em hipóteses que se relacionam ao tema de pesquisa.

É importante ressaltar que, no decorrer da entrevista, aconteceram alguns desdobramentos relevantes para a pesquisa que não estavam previstos no roteiro, mas foram totalmente aceitáveis, visto que as falas foram verdadeiras. Nesse sentido, o instrumento roteiro possibilitou maior flexibilidade e foi ajustado às circunstâncias, permitindo, com isso, um maior volume de informações, bem como a análise das respostas dadas pelas entrevistadas.

Os questionamentos deram frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos/as informantes. O foco principal seria colocado pelo/a investigador/a-entrevistador/a. A esse respeito, Bauer e Gaskell (2004, p. 65) observam que a entrevista qualitativa ou de aprofundamento fornece dados básicos para que se possa compreender as relações entre os atores sociais e a situação deles, destacando que “[...] o objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

Ainda segundo Bauer e Gaskell (2004, p. 190), as entrevistas podem ser estruturadas ou não, e os autores acreditam que as pessoas, quando falam, exprimem suas opiniões a respeito de determinado assunto.

2.5.2 Análise documental

A análise documental foi de fundamental importância para a construção dos dados referentes aos normativos legais que constituíram a organização e a composição da EJA no formato Modular, e na construção e na reflexão de informações que contribuíram para que compreendêssemos o percurso trilhado pelas escolas na organização das aulas no/para esse formato.

Compreende-se, assim, que a análise documental se assemelha à bibliográfica, diferindo, apenas, na natureza das fontes, uma vez que, na documental, as fontes utilizadas são restritamente documentos. De acordo com Chizzotti (2010), quem desenvolve pesquisas não pode dispensar informações documentadas, pois elas permitem aos pesquisadores verificar o que falta investigar, bem como os problemas controversos e obscuros. Nesse sentido, justifica-se a análise documental, por se entender que esta técnica é coerente com os objetivos desta pesquisa e permite aprofundar o olhar sobre o objeto investigado. Segundo Lüdke e André (1986),

> São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. [...] Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares (Lüdke; André, 1986, p. 38).

Reforça-se que a análise documental é fundamental para uma pesquisa sistemática, pois mostra a situação atual de um determinado assunto e traça a evolução histórica de um problema. Nesse sentido, pressupõe-se que a análise documental impõe ao pesquisador uma rigorosidade ao interpretar a leitura dos dados obtidos. Para Abreu (2012, p. 2), “a etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos”, configurando-se como uma busca constante dos domínios do conhecimento sobre o assunto pesquisado, de modo a estar sempre renovando o próprio saber.

Em se tratando dos dados documentais, os dados primários foram coletados nos arquivos do CEJA, considerando-se o histórico, a implementação do Centro Educacional de Jovens e Adultos e a Proposta Pedagógica para Educação Básica de Jovens e Adultos (2001).

Nesse contexto, consideraram-se, como dados secundários, os documentos que fundamentam a EJA Modular em Alagoas e que foram coletados por diversas formas, tendo sido alguns adquiridos por intermédio da equipe da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, escolas e professores/as.

Os documentos, nesta pesquisa, constituem uma fonte natural de informação, uma vez que expressam, de forma direta ou indireta, os modos de organização, de concepção e de operacionalização das práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no formato Modular. Concorda-se com Lüdke e André (1986), para os quais a análise documental é um procedimento essencial na investigação qualitativa, pois ela possibilita não apenas a descrição de fenômenos, mas também a interpretação contextualizada de significados presentes nas produções institucionais. Dessa forma, a utilização dessa técnica assume papel central na composição do *corpus* empírico, oferecendo novos elementos de compreensão sobre o objeto estudado e permitindo a triangulação de dados com outras fontes de coleta.

A análise documental foi concebida, portanto, não como um processo isolado, mas como uma etapa articulada à análise das narrativas docentes obtidas nas entrevistas. Por meio da inspiração em Cellard (2008), compreende-se que os documentos "falam muito, mas não explicitam tudo", sendo imprescindível que sejam confrontados com outras vozes — nesse caso, as falas de professores e professoras atuantes na modalidade. Assim, procedeu-se à leitura e à interpretação dos registros institucionais de forma comparativa, confrontando-se os conteúdos oficiais (planos, registros escolares, projetos e normativas) com as narrativas de quem vivencia cotidianamente o currículo em ação. Essa aproximação entre texto e contexto, entre o prescrito e o vivido permitiu revelar tensões, coerências e lacunas nos discursos documentais.

Os documentos institucionais analisados — tais como planos de ensino, planejamentos modulares, registros de frequência e relatórios pedagógicos — foram compreendidos como expressões materiais da política e da cultura escolar. Esses registros possibilitaram a esta pesquisadora apreender a forma como a instituição organiza o ensino, distribui os conteúdos e operacionaliza as orientações curriculares vigentes, especialmente à luz da Resolução CNE/CEB nº. 1/2021. Ao analisá-los, em paralelo com as entrevistas docentes, observou-se que há, em muitos casos, discrepância entre o currículo prescrito e o currículo praticado, o que reforça a relevância da abordagem comparativa para a compreensão do fenômeno estudado.

Segundo Flick (2009), a análise documental comparativa permite identificar convergências e divergências entre os discursos formais e as práticas efetivas, revelando como

os sujeitos reinterpretam ou ressignificam orientações institucionais a partir de seus contextos de atuação. Com base nessa perspectiva, a investigação se pautou por uma leitura interpretativa e dialógica, buscando estabelecer relações entre as intenções expressas nos documentos e as experiências narradas pelos docentes. Essa postura analítica contribuiu para ampliar a compreensão sobre o modo como as políticas curriculares são internalizadas, adaptadas ou tensionadas no interior das escolas que ofertam a EJA Modular.

A análise documental, também, considerou os planejamentos, os currículos reais e as atividades desenvolvidas durante três módulos acompanhados no CEJA. As transcrições e as observações realizadas foram sistematizadas em dimensões e em categorias de análise, derivadas tanto das recorrências temáticas quanto das complexidades observadas nas práticas pedagógicas. Esse processo possibilitou a identificação de regularidades discursivas e de práticas que revelam a dinâmica de resistência e de adaptação às normativas oficiais.

Em síntese, a análise documental nesta pesquisa assumiu caráter interpretativo, comparativo e crítico, sustentando-se na compreensão de que os documentos educacionais não são registros neutros, mas produtos de intencionalidades políticas, históricas e pedagógicas (Flick, 2009). O confronto entre documentos e narrativas, entre o instituído e o vivido, configurou-se como uma estratégia fundamental para a construção de um olhar mais sensível e mais aprofundado sobre o objeto de estudo, ampliando a capacidade de interpretação dos sentidos e dos significados atribuídos aos currículos da EJA Modular no contexto investigado.

Com os dados fechados, foi realizada a análise que é demonstrada na próxima seção, por meio do diálogo entre os dados e o quadro teórico-conceitual, o que permitiu compreender os significados expostos nos dados coletados. Destaca-se que, a partir da análise documental normativa, utilizou-se a Resolução nº. 1, de 28 de maio de 2021, a qual impõe o alinhamento da EJA à BNCC, conforme descrito na Tabela 2. Tal documento legitimou as orientações sobre as aulas nas turmas da EJA em formato Modular. Ele foi passível de tratamento analítico e, nele, evidenciaram-se as suas subjetividades que completaram os dados da pesquisa. Ademais, foram realizadas a leitura e a exploração do material/documento, no sentido de selecionar o conteúdo nele manifestado, conforme configura a Tabela 2.

TABELA 2 – Fonte documental – referência normativa/legal que fundamentou as práticas curriculares escolares da EJA Modular, no ano de 2024

INSTRUMENTO LEGAL	ANO	DESCRIÇÃO	FONTE
Resolução nº. 1, de 28 de maio de 2021	2021	Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos	Portal do Ministério da Educação
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos	2001	Diretrizes Nacionais para EJA	Portal do Ministério da Educação
Base Nacional Curricular (BNCC) (2017)	2017	Documento prescritivo MEC	Portal do Ministério da Educação
Documento Orientador da EJA Modular	2023	Proposta curricular oficial prescrita pela Secretaria Estadual de Educação – Seduc-AL	Portal da Seduc-AL
Cadernos de Roteiro de Estudos EJA Modular	2023	São apresentados dez roteiros de estudos para complementar as aulas presenciais ministradas pelos/as docentes da Ênfase	Portal da Seduc-AL
PLANEJAMENTO	2024	Planejamentos realizados pelas docentes da EJA Modular no CEJA	Docentes
ATIVIDADES REALIZADAS	2024	Atividades elaboradas pelas docentes da EJA Modelar do CEJA e desenvolvidas pelos trabalhadores/as-estudantes em sala de aula	Pesquisadora

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Durante a pesquisa, a partir dessas fontes documentais selecionadas, foi realizada uma leitura cuidadosa de interpretação, que se constituiu como fonte secundária de dados. O uso dos documentos institucionais e normativos legais, relacionados ao objeto de estudo, apontou informações complementares aos dados obtidos, a partir das entrevistas, creditando mais confiabilidade às informações apresentadas nesta dissertação.

Perceber, previamente, quais fontes documentais cabem na coleta e na 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.

Na análise realizada nos documentos institucionais/oficiais, houve a intenção de se 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, limitado ao *espaçotempo* dos anos de 2024-2025.

Nessa perspectiva, 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 disso, eles podem 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, tendo em vista que os objetivos propostos na pesquisa direcionaram esta pesquisadora a essa metodologia de suma importância na prática investigativa.

Desse modo, os documentos sobre os quais esta investigadora se debruçou em busca de informações significativas à pesquisa foram de extrema relevância para serem mais bem compreendidas 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.

Sobre a análise dos achados empíricos, evidencia-se que eles são advindos, sobretudo, das entrevistas e dos documentos normativos e reguladores da escola lócus da pesquisa. Assim, após a transcrição das narrativas feita por esta pesquisadora, e posterior leituras e releituras das entrevistas, tendo sido observadas, nas falas, as recorrências, foram elaboradas as categorias de análise, de modo a situá-las de acordo com os objetivos traçados na pesquisa e, assim, serem organizadas. As categorias definidas foram:

- **Categoria 1 – EJA Modular e BNCC: consequências do alinhamento imposto pela Resolução nº. 1 de 2021.**

  Nesta categoria analítica, propõe-se a discussão das percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa acerca das implicações decorrentes da Resolução CNE/CEB nº. 1/2021, que institui a obrigatoriedade do alinhamento da Educação de Jovens e Adultos à Base Nacional Comum Curricular.

- **Categoria 2 – Construções curriculares emancipatórias na EJA Modular - insurgências nas práticas das educadoras.**

  Aqui apresentam-se questões relacionadas à acuidade dos/das docentes investigados/as a respeito do alinhamento curricular da EJA Modular à BNCC, e seu distanciamento das realidades desse público.

- **Categoria 3 – Práticas curriculares das professoras da EJA Modular no CEJA Paulo Freire – Foco nas atividades.**

  Aqui socializam-se as narrativas dos/as educadores/as pesquisados/as que reforçam a necessidade de construir currículos críticos e emancipatórios, a partir da dialogicidade, e que extrapolam o alinhamento imposto pela Resolução nº. 1/2021 e as prescrições da BNCC.

3 OFERTA DO ENSINO MÉDIO PARA ESTUDANTES DA EJA EM ALAGOAS – ESPECIFICIDADES DA OFERTA DA EJA MODULAR EM ALAGOAS

> É histórico o estigma de que a culpa é sempre do aluno, sem refletir se o curso considera o tempo da escola no compasso da vida.
>
> Silva (2021)

Para a construção desta seção, foram buscados fundamentos nos estudos de Cavalcante (2017), Freitas (2007), Moura (2007), Amorim (2007), Costa (2000), Silva (2021), entre outros. As leituras das obras dos/as pesquisadores/as citados/as faz que se acredite que as oportunidades educacionais para os/as trabalhadores/as-estudantes da EJA em Alagoas nunca foram prioridade, entendendo-se que esses/as sujeitos/as são considerados oficialmente como aqueles/as que podem menos e os que obtêm menos.

Nesse entendimento, afirma-se que a dicotomia histórica existente na sociedade alagoana se estabelece desde a base da formação hierárquica da nossa sociedade, marcada pela história excludente de partes significativas da população (negros escravizados, índios perseguidos, entre outros povos, excluídos pela cor, pela raça, pela origem, pelo sexo, pela idade), aos quais foram negados os direitos da cidadania, fato este que se reflete até os dias de hoje, chegando à atualidade nestes anos de 2026.

Inicia-se esta seção ressaltando que a educação pública em Alagoas nunca foi tratada como prioridade, sobretudo, o Ensino Médio, para os/as trabalhadores/as-estudantes da Educação de Adultos (EDA) e, posteriormente, para os da EJA. É importante considerar que a trajetória da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de educação de Alagoas se configura nas poucas ações implementadas, quase sempre ancoradas em programas e projetos federalizados. Historicamente, as poucas políticas implementadas para a modalidade se restringiram em ações de alfabetização pontuais, sem que garantissem a continuidade dos estudos (Cavalcante, 2017). Esse foco restrito em programas de alfabetização não permitiu que o estado de Alagoas construísse políticas efetivas para o Ensino Médio na EJA.

Devido à escassa oferta de Ensino Médio especializada por parte do poder público ao longo do tempo, a maioria da população trabalhadora adulta das classes menos favorecidas não consegue permanecer nas salas de aula da modalidade. Em Alagoas, os/as trabalhadores/as-estudantes, diante de suas duras realidades sociais, buscam a escolarização por meio de

movimentos pendulares, com processos de idas e vindas ao espaço escolar, que não se configuram como a garantia de permanência, como bem define Carmo (2016, p. 14):

> [...] pensar a permanência é pensar não no que falta à escola pública, mas no que acontece entre alunos, professores, gestores e famílias que perseveram por êxito, qualidade, sucesso e outros tantos termos que promovem a inclusão de milhares de pessoas, ainda invisíveis, que desejaram e consolidaram a crença de que o conhecer, a relação com o saber, as eleva ao 'ser mais' de Freire, tanto nas possibilidades de formar-se pessoa, humanizar-se e ascender em uma profissão, em suas relações familiares ou em suas realizações subjetivas (Carmo, 2016, p. 14).

Nesse contexto, no Estado, as poucas ações específicas de Ensino Médio para os estudantes da modalidade seguem numa vertente reducionista, prevalecendo em Alagoas o caráter técnico-prescritivo na seleção e na organização dos conhecimentos, no caminho das hierarquias hegemônicas, sem olhar para a moldura mais ampla que os enquadram. No contexto escolar formal, nesse âmbito, segue-se com propostas curriculares prescritivas que são impostas, podendo citar a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 28 de maio de 2021, que impõe o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no contexto da EJA Modular, que é nosso objeto de investigação, mesmo tendo sido substituída pela resolução CNE/CEB nº. 3, de 8 de abril de 2025.

Nota-se, desse modo, que a concepção de currículo abordada no documento é uma concepção presa à educação bancária (Freire, 1987), pois não objetiva transformar a realidade dos estudantes; ao contrário, busca impor adaptações ao mercado de trabalho, com o intuito de transmissão não só de conteúdos, mas também de regras sociais, impondo valores e conhecimentos preestabelecidos a serem seguidos. Nesse sentido, entende-se que:

> [...] Na concepção 'bancária' que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de **transmitir valores e conhecimentos**, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da 'cultura do silêncio' a 'educação bancária' mantém e estimula a contradição (Freire, 1987, p. 34. Grifo nosso).

Essa concepção de currículo reforça a exclusão e o silenciamento de sujeitos historicamente marginalizados, perpetuando um ciclo de desigualdade educacional. É fundamental se repensar, assim, a abordagem da educação, especialmente no contexto da EJA em Alagoas, para que ela seja verdadeiramente transformadora e emancipatória. Essa transformação passa por reconhecer as necessidades reais dos/as trabalhadores/as-estudantes e

por construir práticas pedagógicas que respeitem suas vivências e possibilitem a superação das barreiras impostas por anos de descaso e por políticas desarticuladas.

Todo esse silenciamento e exclusão culminam no projeto cheio de equívocos da EJA Modular que está sendo praticada no estado de Alagoas, o qual se configura em currículos baseados no alinhamento da EJA à BNCC, sendo instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Comissão Plena nº. 1, de 28 de maio de 2021, conforme será explicitado no próximo item.

3.1 ENSINO MÉDIO PARA TRABALHADORES/AS-ESTUDANTES DA EJA EM ALAGOAS: ENTRE SILENCIAMENTOS E INVISIBILIDADES

Nesta subseção, discorrer-se-á sobre os poucos registros do Ensino Médio para EDA/EJA em Alagoas. Inicialmente, há que se ressaltar a realidade relacionada à educação no estado, mais especificamente sobre o referido nível de ensino aqui investigado, entendendo-se que este sempre se apresentou a partir de mazelas e dos péssimos indicadores, e em razão de se reconhecer que os avanços são muito poucos.

Há que se salientar, também, que a trajetória da Educação de Adultos e da EJA na história em Alagoas sempre assumiu currículos com uma função reparadora, sobretudo, pela falta de compromisso por parte do poder público. Tal fato era visto como o atendimento de/das massas "dos que podem menos e dos que obtém menos" (Ribeiro, 2003), mantido por instâncias oficiais e marcadamente voltado à preparação para o mercado de trabalho, e, como concepção compensatória, para/por pessoas consideradas "culpadas" por não saberem ler e escrever.

As poucas ações específicas para o Ensino Médio em Alagoas, não específico para EDA/EJA, a que se teve acesso nesta pesquisa, remeteram-se ao Liceu Alagoano. A partir de 1846, ganhou força a ideia de criar um Liceu na capital, e centralizar todas as cadeiras de ensino secundário existentes na província, sendo esse o primeiro estabelecimento oficial de ensino secundário, Segundo Santos e Carvalho (2016, p. 3).

O Liceu cumpria a finalidade de formar os grupos mais abastados, além de fornecer pessoas preparadas para assumirem funções públicas na província. Ou seja, era necessário formar "individualidades condutoras" e líderes que administrassem a máquina administrativa provincial. Nesse sentido, o ensino secundário tinha a finalidade de oferecer a preparação "básica" para as posições sociais de liderança.

Ainda segundo Santos e Carvalho (2016, p. 3), o currículo do Liceu Alagoano compreendia:

> [...] as línguas latinas e gregas, língua e literatura portuguesa, francês, inglês ou alemão, geografia, história universal e pátria, matemática (aritmética, álgebra, geometria e trigonometria), física e química, história natural, música, curso completo de caligrafia, francês teórico e prático; inglês teórico e prático.

Era, assim, uma formação elitizada que não atendia ou permita o acesso de trabalhadores/as-estudantes pobres. Nesse aspecto, constatou-se que as ações desenvolvidas no estado sempre estiveram presas à formação para o mercado de trabalho, configurando-se em um grande descaso para com esse público, que se arrasta por longa data, e que acaba se refletindo nos indicadores sociais e econômicos que o estado apresenta.

Posteriormente, ao seguir os ditames nacionais em Alagoas, implementa-se a Escola de Aprendizes Artífices – como eram chamadas à época. Essas instituições foram criadas pelo Decreto nº. 7.566/1909, por iniciativa do Presidente da República Nilo Peçanha, no período de 1909 a 1910, o qual instituiu o Ensino Profissional Primário e Gratuito, conforme o ato do Decreto citado que envolveu 19 capitais do Brasil, sendo uma delas Maceió. O modelo de escola proposto tinha como objetivo formar cidadãos úteis e aptos à nação, centrando-se no público infanto-juvenil, majoritariamente negro e pobre, com o discurso de se evitar a ociosidade.

Essa intenção estava circunscrita aos interesses mais amplos que permearam o contexto da época, no qual a educação não se constituía como direito, e as classes mais pobres eram vistas como desertoras da ordem; ou seja, a intencionalidade de promover a formação técnica profissional para os jovens da classe proletária revestia-se de um discurso de que a formação a ser recebida serviria para "afastá-los da ignorância, dos vícios e do crime".

Articulada aos objetivos nacionais, voltados à expansão da indústria de maquinários e de equipamentos, sobretudo no setor agrícola, a Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas assumiu currículos que projetava a mesma missão de preparação de mão de obra para a implantação do parque industrial em Alagoas. Salienta-se que, historicamente, essa preparação, no sentido técnico, constituiu-se como uma saída possível para atendimento dos setores populares, ao oferecer a formação especificamente voltada ao trabalho (Silva, 2021).

Sendo assim, foram sendo criadas possibilidades concretas, como a supracitada, para que os sujeitos jovens e adultos pudessem iniciar os estudos como forma de garantir espaço no mercado de trabalho, visto que, à época referida, já havia a exigência em relação à validação de habilidades e de competências pelas instituições formais de ensino. Ainda segundo Silva (2021), considerando-se as mudanças pelas quais o país vinha passando nas questões sociais,

culturais, políticas e econômicas, houve a reestruturação das Escolas de Aprendizes e Artífices no Brasil.

Para além da Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas, no início da década de 1940, com a tentativa de fortalecer o processo de urbanização no estado de Alagoas, começaram a se expandir, em âmbito oficial, as aulas para adultos, predominantemente, no horário noturno. Essas aulas noturnas foram pensadas para atender aos/às trabalhadores/as que só dispunham de disponibilidade nesse horário. A implantação de escolas noturnas em Alagoas, tanto as públicas como as de iniciativa privada de cunho filantrópico, destinava-se, apenas, a promover o ensino das primeiras letras, acompanhado do ensino de ofícios, e se faziam presentes somente em algumas vilas e, sobretudo, na capital (Correia, 2011, p. 108).

O principal interesse de escolarizar esse público, mais uma vez, seria para atender às funções econômicas e políticas do estado, e para permitir gerar lucros com o trabalho humano, mecânico, de modo a tirar o máximo de forças individuais desses/as trabalhadores/as, e, assim, controlar essa massa de indivíduos em idade produtiva. Fica explícito que o surgimento, naquele momento, da escolarização de adultos era por motivação econômica, muito distante, ainda, da perspectiva do direito. O foco, portanto, estava na preparação para mão de obra no mercado de trabalho, seguindo a lógica nacional explícita no discurso da Constituição Federal de 1934, ao enfatizar que:

> O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação **o primeiro dever de Estado**. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Brasil, 1937, grifo nosso).

Infere-se, nesse sentido, que, nesse início, a EDA em Alagoas estruturou-se, considerando-se a meta de normatizar os corpos, com o objetivo de atender aos valores e aos hábitos, em função de parâmetros ético-políticos compatíveis com a ideologia segregadora vigente à época (Foucault, 1995).

Diante dessa realidade, o que se percebe é que o projeto educacional direcionado à EDA, inicialmente, serviu, sobretudo, à lógica que permeou a Educação Profissional no ciclo que se iniciou nos anos 1940, assim como em outros momentos históricos, qual seja: a de se tentar, cada vez mais, aproximar-se do contexto econômico em vigor de cada época, além de provocar reestruturações pelas quais passou esse modelo de educação, as quais, consequentemente, atrelam-se às reformas educacionais.

Cita-se, nesse contexto, a Reforma Capanema, que leva o nome do ministro que a empreendeu – Gustavo Capanema –, pois, em se tratando da Educação Profissionalizante, por meio do Decreto-Lei nº. 4.127, em 25 de fevereiro de 1942, foram determinadas as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.

É nesse cenário que há a mudança significativa em todas as instituições de cunho profissional no Brasil. Ou seja, a tentativa foi padronizar/organizar todas as escolas industriais que estavam implementadas, principalmente nas capitais do país. Em Maceió, o Liceu Industrial de Alagoas, a partir da promulgação do referido Decreto, passou a se chamar Escola Industrial de Maceió. É preciso salientar que o tempo (1934-1945) em que Capanema permaneceu à frente do Ministério da Educação observou-se que seu propósito era, especificamente, acompanhar, sobretudo, a revolução política resultante do Estado Novo, pois havia a discussão muito acentuada em torno de uma "identidade nacional" (Silva, 2021).

Nessa altura, o país atravessou um processo intenso de desenvolvimento econômico, que passava pelo repensar de todas as questões de interesse nacional, a exemplo da educação, com uma tendência de se antever os desdobramentos da relação entre a economia e a educação profissional, considerando-se que, nesse momento – década de 1940, havia a ideia de ensino profissionalizante consolidada em várias partes do país. Infere-se, nesse âmbito, que as alterações ocorridas nesse decurso temporal estão associadas à legislação educacional, como o Decreto-Lei nº. 4.127/1942, e com as discussões que são travadas em prol da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que se iniciam em 1946, mas que só teve seu texto aprovado em 1961, por meio da Lei nº. 4.024/1961.

Mudanças surgiram na década de 1950, impulsionadas pelo governo de Juscelino Kubitschek (JK), que idealizou e lançou um Plano de Metas ousado para a época, o qual visava promover o desenvolvimento acelerado, ou seja, 50 anos em 5 (cinco). "O referido Plano ficou conhecido e trouxe implicações, para a educação profissional, e o aprofundamento do processo de industrialização acelerado", o que, sem dúvidas, requereu a diversidade de profissionais com qualificações específicas para atuar nesse contexto (Silva, 2021, p. 61).

A esse respeito, Ramos (2014) ressalta que

> Esse quadro de industrialização exigiu uma qualificação maior de mão de obra, de modo que o ensino técnico industrial vai ganhando maior dimensão ao ponto de, em 1959, a Lei nº. 3.552 de 16 de fevereiro, estabelecer nova organização escolar e administrativa para estabelecimentos do ensino industrial (Ramos, 2014, p. 26).

Concorda-se com a autora, na medida em que a demanda por matrícula foi crescente, e, assim, buscou-se atender à procura e, consequentemente, aos anseios da população. Em Alagoas, o ensino profissionalizante, em 1956, foi transferido para outro prédio, ocasião que também mudou sua denominação para Escola Industrial Deodoro da Fonseca, por meio da Lei nº. 2. 972, de 1956.

Em 1957, com o Decreto nº. 42.765, de 7 de dezembro, atribui-se à Escola Agrícola Floriano Peixoto a denominação de Escola Agrotécnica Floriano Peixoto (Brasil, 1957). A partir da legislação em vigor, a instituição iniciou a oferta do curso técnico agrícola de nível médio. Segundo Silva (2021), esse curso acontecia:

> [...] concomitante com o ensino colegial do ensino secundário, aproximando os seus formandos ao curso superior na área agrícola. É importante dizer que essas situações aconteceram ainda na época em que o município de Satuba, ainda detinha o status de Povoado Carrapato (Silva, 2021, p. 69).

Mais uma vez, em Alagoas, o Ensino Médio para os/as trabalhadores/as e seus/suas filhos/as estava amparado em iniciativas propostas pelo governo federal, o qual, como indutor de políticas públicas, garantia a liberação de recursos financeiros e a estrutura para a operacionalização de escolarização, em nível médio, nos entes federados. Essa realidade de federalização ainda persiste em Alagoas até os dias atuais.

Foi nessa época que as Escolas Industriais adquiriram autonomia técnica, didática e financeira, mesmo que frágil, pois o controle ficava a cargo do Ministério da Educação, inclusive a fixação dos currículos mínimos necessários para o registro de diplomas dos técnicos formados, de modo que a Diretoria do Ensino Industrial, órgão do Ministério da Educação, era quem emitia tais diplomas (Silva, 2021).

Nesse bojo, a Lei nº. 4.024, de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DBEN), primeira lei de ensino do país, proporcionou o acesso do aluno do curso profissionalizante ao ensino superior. Em Alagoas, especificamente no ano de 1962, diversos cursos foram criados, dentre eles: Técnico em Construção de Máquinas e Motores, Técnico em Edificações e Técnico em Estradas (Silva, 2021).

Nessa concepção de educação, o Ensino Médio para o público de trabalhadores/as da EDA em Alagoas chegou à década de 1960, com a total ausência de políticas públicas estaduais, tendo se expandido pouco o trabalho educacional voltado a esse público. Não se encontraram, nas pesquisas empreendidas por esta investigadora, iniciativas próprias e progressistas na área da Educação de Adultos, seja em formação humanista seja profissionalizante.

Ainda acerca da questão, é válido registrar que a legislação ainda definiu que "[...] as escolas técnicas ficariam encarregadas de ministrar apenas os cursos técnicos, de acordo com as necessidades regionais [...]" (Bonan, 2010, p. 75), tendo como foco a formação profissionalizante, atendendo-se às especificações do mercado de trabalho. Essa formação meramente instrumentalizadora atendia à concepção desenvolvimentista em curso, uma vez que a economia fora centralizada nos governos militares; e a educação, no mesmo sentido, ganhou importância por figurar-se como mola que poderia impulsionar o desenvolvimento.

Desse modo, sob a influência da ditadura militar, a Lei nº. 5.692/1971, diferentemente do que se apontava na lei anterior, com a presente separação entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, estabeleceu aproximações entre as duas modalidades de ensino para fins de prosseguimento de estudo. Desse modo, todas as escolas estariam obrigadas a ofertar a profissionalização aos/às estudantes secundaristas. Kunzer (1997) destaca pontos importantes para compreensão do objetivo dessa lei:

> É eliminado o sistema de ensino baseado em ramos, cria um único sistema fundamental, fundindo o primário com o ginásio que será chamado de 1º grau e será feito em oito anos e implanta uma nova estrutura de ensino; [...] A equivalência entre o ramo secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de 2º grau sendo cursado entre três a quatro anos; [...] Os currículos do 1º e 2º graus passam a ter duas partes: uma de núcleo comum, com disciplinas obrigatórias em todo o país e outra diversificada, segundo as peculiaridades locais, plano dos estabelecimentos e diferença individuais dos alunos (Kunzer, 1997, p. 16-21).

Essa legislação trouxe como objetivo implícito o de uma escola única para todos; entretanto, isso acabou culminando em um grande fracasso, sobretudo, em Alagoas, e aumentou ainda mais a dualidade estrutural presente na educação. As escolas, principalmente as estaduais, sem recurso, sem estrutura e sem quadro docente qualificado, não conseguiam fazer nem uma coisa nem outra; limitava-se a oferecer cursos em que se exigia baixa qualificação, e isso gerou um contingente enorme de desempregados.

Alguns cursos oferecidos nas escolas estaduais de Alagoas foram: técnicas para o lar para as estudantes e técnicas agrícolas para os estudantes. Constatou-se que as escolas técnicas estaduais que ofereciam formação técnica vivenciaram o sucateamento, e esse Ensino Médio formava sujeitos sem qualificação técnica para se inserir no mercado de trabalho, porquanto sem o ensino propedêutico de qualidade que lhe dessa condição de ingressar no ensino superior.

À medida que o país se industrializava, fortalecia-se a ideia de qualificação, profissionalização com formação para o trabalho, sob as ordens do regime militar. Nessa conjuntura, não podiam existir questionamentos sobre esse modelo de educação, que demonstrava sinais de fracasso. Aos que ousavam criticar, eram tratados como se estivessem praticando atos de subversão e estavam sujeitos às mais duras penas.

Sobre a conjuntura educacional do Ensino Médio, Silva e Coutinho (2015) afirmam:

> [...] percebe que o maior objetivo da Lei 5.692/71 era responder aos ditames do capital externo, à ideologia neoliberal que focava na formação para o trabalho como medida de promover um projeto de nação, e também se configurou como uma 'manobra' para desviar boa parte dos jovens que procuravam as universidades como forma de ascensão profissional (Silva; Coutinho, 2015, p. 6).

Para além das palavras das autoras, complementa-se que as ações do/no Ensino Médio para os/as trabalhadores/as e seus/suas filhos/as nesse período baseavam-se na violência, na falta de liberdade, na desvalorização da escola e na busca constante da alienação da classe trabalhadora, com vista a mantê-la com pouco conhecimento, com baixa capacidade de reflexão, para, assim, mantê-la sob domínio.

Diante do total fracasso, o artigo 23 da Lei nº. 5.692/1971, que tratava da obrigatoriedade do oferecimento do ensino profissionalizante ao/à estudante do segundo grau (termo utilizado à época) fora revogado pela Lei nº. 7.044/1982. De maneira geral, o cenário social permanecia o mesmo, e essa Lei trazia em sua essência a eliminação da profissionalização obrigatória. Em seu artigo 1º, ela substituiu a expressão "qualificação para o trabalho" por "preparação para o trabalho". Essa pequena modificação trouxe uma consequência direta em relação ao chamado 2º grau (Silva; Coutinho, 2015, p. 7).

A partir desse momento, os currículos das escolas públicas não eram mais obrigados a reservar maior parte da carga horária para a formação profissional, e se retornava a possibilidade de as escolas fazerem a opção pelo ensino profissionalizante ou pelo ensino propedêutico.

> Essa Lei, ao tornar a formação profissional optativa, reconhece o fracasso da formação de segundo grau totalmente voltada para o ensino profissionalizante, preparando o jovem para uma atividade profissional específica e ao mesmo tempo devolve ao ensino de segundo grau o seu caráter acadêmico (Silva; Coutinho, 2015, p. 7).

Entretanto, há que se ressaltar que, na contramão do ideário de desenvolvimento, houve uma grande movimentação no sentido de eliminar aulas no turno noturno, e, como justificativa,

apelava-se para o baixo rendimento dos alunos que não acompanhavam as matérias, devido aos trabalhos, muitas vezes, braçal.

No entanto, Bonan (2010, p. 76) afirma que: "[...] não parecia procedente, considerando-se o fato bastante conhecido na Escola de que muitos dos mais bem-sucedidos profissionais de nível médio nas muitas empresas de Alagoas tinham saído dos cursos noturnos da Escola". Concordando com a autora, e indo além, entende-se que há um histórico de estigma de que a culpa recai sempre sobre o/a estudante-trabalhador/a que não consegue permanecer na escola.

Nessa circunstância, fica explicito que existia, naquele momento, a necessidade de se "treinar" os trabalhadores/as, para que estes pudessem servir e aumentar a produtividade em todos os setores e empresas que atuavam em Alagoas. Destaca-se, nesse contexto, que, na década seguinte, dentro da conjuntura do processo de redemocratização, surgem políticas educacionais impactantes para o público da EJA.

3.2 PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO – REFLEXOS DA/NA EJA EM ALAGOAS

No início da década de 1980, com a retomada do processo de redemocratização, em um cenário de transformações sociopolíticas e de crise econômica, educadores/as e políticos se organizaram em defesa de uma escola pública e gratuita para todos sem exceção. Não obstante, a pauta da educação de jovens e adultos fora levada em consideração durante os debates para a criação da nova Constituição em 1988. A partir daí o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ter garantia constitucional.

A Constituição Federal ampliou o dever do Estado para com "todos aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria", conforme dispõe em seu art. 208 (Brasil, 1988). O documento garantiu, desse modo, a oferta de ensino noturno regular adequado às condições do/a educando/a e estabeleceu que, nos dez anos seguintes, 50% dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino seriam destinados, segundo o discurso oficial, à "erradicação do analfabetismo" e à universalização do ensino fundamental.

No processo de redemocratização, novas questões contribuíram para ampliar os horizontes da/para a educação para trabalhadores/as-estudantes, inclusive no estado de Alagoas, por exemplo, entendendo-se a necessidade da formação aligeirada para suprir as necessidades do mercado e das agências de fomento internacionais.

Observa-se, nesse intuito, que tais questões não consideravam as reais necessidades e nem compreendiam os sujeitos trabalhadores/as-estudantes no seu processo formativo e nem

entendiam suas exigências para o futuro. Com a promulgação da Carta Magna de 1988 e subsequente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, o ensino médio e a educação profissional ganharam notáveis avanços em termos de organização, de estrutura e de financiamento.

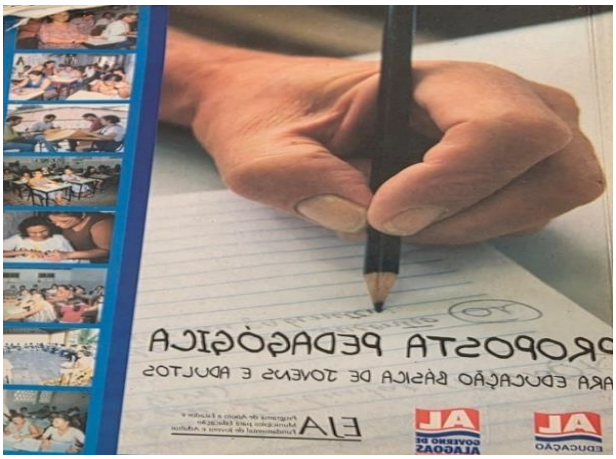
Logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (1996), especificamente no ano de 1997, foi o ano em que ações políticas locais em EJA começaram a se desenhar no estado de Alagoas, quase 10 anos após a modalidade tornar-se um direito subjetivo, conforme explicitado na Constituição Federal de 1988. Dessa forma, elaboraram-se documentos que assumiram a EJA no estado, especialmente a partir do Plano Plurianual (1996 a 1999) e do Plano Estadual de Educação (PEE/AL) de 1998 a 2006, que será comentado a seguir.

> Esses documentos se constituem em discursos oficiais que não se concretizaram como políticas públicas educacionais efetivas, sobretudo para a oferta de Ensino Médio para/na EJA em Alagoas. Considera-se, nesse intento, importante ressaltar que se compreende discurso na perspectiva de Foucault (2004, p. 54), ao afirmar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; [...] os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2004, p. 54) (Grifo do autor).

Tomando-se de empréstimo as reflexões do autor, entende-se que o Ensino Médio para EJA em Alagoas sempre foi utilizado no discurso dos governantes como bandeira política. Muitos discursos políticos já foram proclamados a favor de um Ensino Médio de qualidade para essa modalidade, mas, efetivamente, o que se observa é que esses discursos, mesmo estando presentes em muitos documentos do estado, acabam não se materializando por meio de ações que garantam o acesso e a permanência dos sujeitos da EJA no Ensino Médio, na rede pública do estado.

Acerca da questão, em 2003, foi elaborada a Proposta curricular da EJA, baseada em temas geradores, orientando o trabalho para o Ensino Fundamental Anos Finais da EJA (denominado na Rede de 2º segmento) e Ensino Médio para a modalidade.

FIGURA 2 - Documento Orientador da EJA Modular



Fonte: A autora (2025).

Essa proposta pedagógica concretiza para o estado de Alagoas a aplicação da Resolução CEB nº. 2, de 7 de abril de 1998, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, bem como a Resolução CEB de 1° de junho de 1998, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e a Resolução CEB nº. l, de 5 de julho de 2000, que versa sobre as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos e dá cumprimento à Resolução nº. 18/2002, do Conselho de Educação de Alagoas sobre a questão (Alagoas, 2003, p. 27).

Há que se considerar, em razão disso, o avanço desse documento, o qual apresentava como objetivos:

> Garantir o acesso, o percurso e o sucesso do estudante trabalhador jovem e adulto nas escolas da rede estadual de ensino e em espaços apropriados de forma que contribua para a elevação do seu nível de escolaridade. Implantar projetos específicos de Educação de Jovens e Adultos articulados com o projeto político-pedagógico das unidades escolares da rede estadual do ensino a partir da conceituação e da prática de uma escola cidadã; desenvolver uma metodologia própria de formação continuada para educadores em EJA na rede estadual de ensino e fora dela (SEE-AL, 2003, p. 72).

No tocante à concepção metodológica, a proposta indicava um trabalho pedagógico que considerasse:

> Uma transformação radical das sociedades e das escolas, no sentido da construção de uma sociedade substantivamente democrática, de uma escola como Centro de Cultura e de aulas como Círculos de Cultura (Freire, 1967). Uma interação entre os desafios sociais do atual momento histórico e as práticas pedagógicas para que se fecundem mutuamente e se transformem. [...] O Centro de Cultura (a escola) e os Círculos Culturais (as aulas) podem proporcionar condições da percepção e da ação humanas numa direção que manejem as singularidades ou identidades individuais e grupais, portanto, as diferenças não somente como diversidades e/ou fragmentações, mas à maneira

> de um coral de múltiplas vozes, polifônico, resultante de processos civilizatórios que são, simultaneamente, coexistentes, justapostos, polarizados, adversos, interdependentes e cúmplices, conforme o jogo das forças sociais ou a pompa e as circunstâncias (SEE-AL, 2003, p. 22).

Essa proposta curricular trouxe a perspectiva educativa emancipadora e libertadora, com base em Freire (2003), que deveria permitir aos estudantes alagoanos a análise de suas vivências sob os aspectos: econômicos, políticos e ideológicos. Seguindo o ideário de Educação Popular, referência importante para a área, destaca-se "o valor educativo do diálogo e da participação do educando no processo educativo [...] bem como a consideração do estudante como sujeito portador de saberes que devem ser reconhecidos" (Freire, 2003, p. 23).

No entanto, essa proposta não conseguiu alcançar seus objetivos. As inovações propostas requeriam sair de uma EJA compensatória para uma perspectiva de EJA emancipatória. Os professores, por sua vez, teriam que participar de um processo de formação continuada de forma sistemática e permanente, o que não aconteceu. Dessa forma, majoritariamente, eles acabaram por não aderir à utilização desse documento em sala de aula. Essa falta de adesão pode ser percebida como mecanismo de defesa utilizado pelos/as professores/as, os/as quais, diante da ausência de formação continuada, sentiram dificuldades em adaptar-se às mudanças que requeriam a proposta.

É relevante registrar, inclusive, que a maioria dos/as professores/as também enfrentou dificuldades de compreensão da abordagem temática presente na proposta curricular. Atribui-se essa série de dificuldades ao longo processo histórico, no qual a ação do/a professor/a da EJA consistiu em "cumprir currículos" e "vencer conteúdos". Currículos que sempre foram impostos e definidos em outras instâncias. Entretanto, conforme constatou-se, nas salas de aula da modalidade, acabaram existindo currículos construídos cotidianamente com as redes de saberes dos/as estudantes, mas que, oficialmente, permaneciam silenciados.

Posteriormente, com a implementação do Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE/AL): 2005 a 2015, há que se ressaltar que esse documento apresentou diretrizes, objetivos e metas que traduziram os anseios do coletivo representado pelo Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (Faeja), inserido no Comitê de elaboração de políticas públicas para EJA e demais modalidades.

O referido plano traz uma proposta de EJA que supera a ideia de campanhas emergenciais e compensatórias. Em seu discurso oficial, o estado responsabiliza-se:

> [...] pela exclusão escolar dos jovens e adultos analfabetos, assumindo junto com a sociedade civil organizada a promoção da escolarização desse segmento

> da população. Nessa perspectiva, o analfabetismo é visto como consequência da exclusão social, que deve ser superado, por meio de políticas de educação que devem garantir a permanência na escola, até a conclusão do ensino médio (Alagoas, 2006, p. 12).

Especificamente para a EJA, foram construídos dezesseis objetivos e metas de superação da realidade precária da modalidade, que tomou como referência o diagnóstico realizado, por ocasião da construção do referido plano.

Entretanto, há que ressaltar, como já apontado, em Alagoas, que os documentos tendem a não se operacionalizar e ficam no âmbito dos discursos. Assim, o PEE/AL (2006-2016), no ano de 2015, ainda não havia cumprido nenhuma das metas apresentadas para EJA. Ou seja, ainda persiste a ausência de política pública para a modalidade que permita: uma política de formação continuada de professores/as na área; democratização do acesso dos sujeitos aos cursos de EJA, com permanência; responsabilidade na gestão de recursos materiais e financeiros, dentre outros.

Diante da ausência da aplicabilidade do referido plano, em 2015, a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, juntamente ao Faeja e demais atores envolvidos com a EJA no estado de Alagoas, elaboraram e implementaram esse novo plano, com vigência de 2015-2025.

Chega-se a 2025 e se constata que as estratégias e objetivos do plano não foram aplicados. Prevalece no estado a ausência de políticas educacionais para o público da EJA, que se configura como abandono e descaso em relação à modalidade. Tudo aflora devido às dificuldades enfrentadas no interior das escolas que ofertam a modalidade, abrangendo desde problemas de planejamento até a aprendizagem, a falta de professores efetivos, a evasão escolar.

Há total abandono, e, nesse sentido, vale ressaltar que:

> [...] vimos assistindo a um agravamento da pouca importância que os governos outorgam à EJA, exemplificando na diminuição progressiva dos orçamentos e na convocação de pessoal não profissional ou mesmo de voluntários para desenvolver atividades próprias do setor: em muito ou mesmo de voluntários para desenvolver atividades próprias do setor: em muitos casos, qualquer um que saiba ler e escrever pode se transformar em alfabetizador. Estudos realizados por pesquisadores da área, como Beisiegel (1997), Haddad e Di Pierro (1994), são unânimes em afirmar como movimento ocorrido nos últimos anos em que o Estado se descomprometeu com a EJA, resultando em uma educação de segunda classe para esses segmentos jovens e adultos (Soares, 2001, p. 205-206).

Nesse âmbito, a Educação de Jovens e Adultos permanece como educação compensatória, sem a visão de superação da sua condição marginal. O mínimo é oferecido para

esses sujeitos, sem a possibilidade de que saiam da condição de subalternidade como indicam os dados da matrícula realizada no estado.

Diante desse quadro, afirma-se que a Educação de Jovens e Adultos em Alagoas permanece como um direito negado a milhares de cidadãos. Nega-se, portanto, uma educação de qualidade para esse público, sob a alegação de que é desnecessário e dispendioso investir recursos na manutenção de escolas distantes para alunos mais "velhos"; portanto, pouco produtivos. Os reflexos dessa postura colonial e homogeneizante presentes na escola destinada à EJA contribuem para a manutenção dos mecanismos de silenciamento, de subalternização.

Sob a influência da Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDBN nº. 9.394/1996), que legalizou a redução da idade para ingresso na EJA de 21 anos para 18 anos no Ensino Médio e de 18 para 15 anos, no Ensino Fundamental, subentende-se que, a partir de então, houve uma procura maior dos/as jovens por essa modalidade da Educação Básica; sobretudo, os/as segregados/as e rotulados/as de problemáticos/as encontraram na EJA um lugar de acolhimento.

Nesse contexto de reconfiguração da EJA, destaca-se o fenômeno de juvenilização, especialmente no Ensino Médio da modalidade, conforme foi constatada presença maciça de jovens no CEJA, lócus desta investigação. Nessa perspectiva, a EJA pode estar sendo concebida como uma escola de "segunda chance", em que os/as jovens são encaminhados/as para concluírem o processo de escolarização e garantirem a obtenção da certificação.

3.3 IMPLEMENTAÇÕES DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 1/2021 – IMPLICAÇÕES NOS CURRÍCULOS DA EJA MODULAR

Com o golpe a partir do *impeachment* de Dilma em 2016, assumiu a Presidência da República Michel Temer. Em seguida, destaca-se a promulgação da PEC 241, conhecida como "PEC da morte". Por meio dela, foi estabelecido um teto de 20 anos que cerceava os investimentos públicos em educação, em saúde e em assistência social, o que, por consequência, impossibilitaria a execução do Plano Nacional de Educação entre 2014 e 2024. Em razão disso, o país sofreu as influências de uma gestão conservadora, de extrema direita.

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 desse período interferiu na construção de currículos escolares emancipadores e democráticos, sobretudo, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Acompanhando o descaso com a educação no/do governo de Temer, o governo fascista seguinte do seu sucessor Jair Messias Bolsonaro é conhecido por seus retrocessos, negacionismos e genocídios, em particular no sistema educacional brasileiro. Assim que assumiu, o então ministro da educação, Ricardo Vélez Rodrigues, dissolveu a Secad, secretaria responsável pelos programas, ações e políticas de Educação que envolvia as modalidades, como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Indígena, Educação para Relações Étnicas e Raciais e Educação em Direitos Humanos.

Em 2021, foram instituídas 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), e Educação de Jovens e Adultos a Distância, por meio da Resolução nº. 1, de 28 de maio de 2021. Essa Resolução, a qual foi abordada nesta subseção, fora aprovada e implementada por meio do Parecer CNE/CEB nº. 1/2021, ambos elaborados 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).

Pelo que entende esta pesquisadora, a Resolução em questão define como prioridade produzir sujeitos para ocupações profissionais. Nesse sentido, o Brasil reassumiu o retrocesso para/na EJA, ou seja, para uma educação aos moldes tradicionais mecanicistas, quando, 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, 2021, s/n).

Ao estudar a legislação em questão, observa-se que ela segue um padrão hegemônico de prescrição curricular, que desestabilizou o sentido de emancipação atribuído à EJA. Um dos

pontos que mais preocupa nesse documento é a abertura para a oferta da Educação de Jovens e Adultos por meio da Educação a Distância (EaD), o que foi constatado no documento orientador da EJA Modular. As críticas se dão, principalmente, pelo fato de não se acreditar ser possível garantir uma educação "libertadora" para um público tão distinto, heterogêneo e singular, quanto os sujeitos trabalhadores/as-estudantes da EJA, por meio do ensino a distância, fato que será apresentado na próxima subseção.

Compreende-se, portanto, que essa Resolução é a consequência de políticas internacionais globais, as quais impõem lógicas de padronizações inseridas em um Movimento Global de Reformas educacionais, que em inglês se denomina *Global Educational Reform Movement – Germ*[6], denominação cunhada por Pasi Sahlberg, em 2011, e que tem sido utilizada como metáfora por pesquisadores como Marinho; Leite; Fernandes (2019).

Tal movimento impõe a educação prescritiva, tendo como principal objetivo a adaptação do sujeito a ocupações profissionais no subemprego. Nessa perspectiva, os currículos são planejados e elaborados de modo a modelar o/a cidadão/ã a responder, por meio de competências e de habilidades, às exigências do mercado de trabalho.

Desse modo, e considerando-se os princípios do Estado Neoliberal – que implica a menor participação do Estado em detrimento de maior participação dos setores privados nos serviços públicos –, o Germ se espalha por vários países, sobretudo, no Brasil, constituindo-se 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 (González, 2020), que têm influência sobre instituições educacionais com o único intuito de subordinar os currículos aos ditames das demandas do mercado e, consequentemente, ao capital, tornando a escolarização um processo aligeirado e tecnicista.

Diante de tamanho retrocesso, a implantação da EJA Modular, seguindo esses parâmetros, fez que os coletivos da EJA se posicionassem, principalmente o Fórum Alagoano de EJA (Faeja), assim como pesquisadores e intelectuais que estudam a modalidade, os quais teceram duras críticas à implementação de tais diretrizes. Tais ações foram empreendidas, entendendo-se que os estudantes da EJA possuem identidades singulares e diversas; quer dizer, esses estudantes enfrentam inúmeras adversidades em suas vidas e, mesmo assim, fizeram seus

[6] 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).

passos de volta à escola. Nesse sentido, ressalta-se que, no espaço escolar, eles devem ser acolhidos, respeitando-se suas especificidades no ambiente escolar, num processo dialógico.

Afirma-se a esse respeito que a referida Resolução trouxe retrocesso de uma formação com foco na meritocracia, voltada especificamente para atender às demandas do mercado de trabalho; por isso, o documento traz de maneira enfática termos como: empreendedorismo, meritocracia, protagonismo, competências e habilidades. No contexto do estado de Alagoas, que já tinha dificuldade em orientar currículos para o Ensino Médio EJA, que fossem críticos e emancipadores, diante das prescrições, assumiu-se um modelo de EJA Modular preso a práticas educacionais tradicionais/bancárias (Freire, 1996), configurando-se como a concepção de educação prescritiva e antidemocrática, impondo-se o total alinhamento dos currículos da modalidade à BNCC.

Nesse contexto, entende-se que a proposta curricular da EJA Modular segue a base hegemônica, prescrita oficialmente e imposta em matérias e disciplinas; é desassociada da dinâmica existente na sala de aula da EJA; e é contrária aos currículos reais construídos cotidianamente, no qual as experiências dos/as educandos/as são parte integrante do processo de *ensinoaprendizagem* e, consequentemente, da construção de conhecimentos, conforme será apresentado na próxima subseção.

Nessa circunstância, enfatiza-se o apoio ao debate sobre currículo tecido por Macedo (2006), quando se ressalta o sentido dicotômico atribuído ao currículo escolar, por este ser um campo de disputa, de consolidação e de disseminação de conhecimentos hegemônicos mesclados, entre outros, em ciência, mercado de trabalho, política, religião. Ou seja, é parte da construção de conhecimentos construídos histórica e culturalmente.

A EJA Modular, apoiada no caráter dominante homogeneizador da Resolução nº. 1, de 28 de maio de 2021, favorece a disparidade dos conteúdos curriculares e a realidades dos/as trabalhadores/as-estudantes da EJA, pois despreza os seus perfis socioeconômicos e culturais, ao tempo em que fragmenta os conhecimentos escolarizados e organiza 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).

Concorda-se com a autora, no sentido de se entender que a seleção de conteúdos curriculares com foco na cientifização promove a subordinação dos conhecimentos escolares, que são legitimados e interpretados como verdades absolutas. Sob esse ponto de vista, os

saberes oriundos dos/as educandos/as da EJA são negados na construção dos currículos, pois não passam pelo crivo científico.

Considere-se, mais uma vez, o que nos diz Oliveira (2007) a esse respeito:

> 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 (Oliveira, 2007, p. 93).

A fala da pesquisadora acima reforça que é necessário compreender os currículos para além de modelos preestabelecidos. Nesse sentido, entende-se que é necessário romper com as prescrições da BNCC, sobretudo na EJA, e que se valorizem as experiências dos educandos/as, ressignificando-as a partir de sua multiplicidade. Por isso, os currículos da/na modalidade devem ser gerados, levando-se em consideração as diversas possibilidades de superação das problemáticas vivenciadas por seus praticantes.

Nesse aspecto, há que se ressaltar que os currículos do Ensino Médio da EJA são entendidos como territórios em disputa (Arroyo, 2013), sendo, portanto, campos de lutas e de produtividade, intrínsecos às culturas e às relações sociais. Assim sendo, em seus centros, pairam questões e problemáticas próprias que contribuem para a permanência de determinadas visões de mundo e de sociedade; e, dessa forma, é necessário se pensar se as teorizações curriculares recorrentes suprem as novas necessidades apresentadas socialmente.

Nesse bojo, 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 sente pertencente, conforme cada processo cultural de interação, e, por isso, os currículos formais e vividos devem ser articulados a partir das experiências cotidianas.

No contexto de alinhamento à BNCC, na EJA Modular que segue o modelo de educação bancária – cerne das críticas de Freire (2005) –, os/as professores/as são colocados como detentores/as do conhecimento e, justamente por isso, os/as educandos/as são permanentemente inferiorizados na posição de receptores do que lhes 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).

Afirma-se, ainda, que, ao contrário do tradicional contido na educação “bancária”, a educação libertadora, 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 as dificuldades presentes em suas realidades.

Assim, toma-se Silva (2005) como referência, quando 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”. Defende-se, nesse intento, nesta dissertação, que os currículos da/na EJA devem ser desenvolvidos a partir das realidades socioculturais e experiências de vida dos/as educandos/as, que se ampliam ao serem relacionados aos conteúdos escolarizados. Seguindo essa concepção, 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?”.

Entende-se, pois, nesse contexto, que as escolas da EJA têm a responsabilidade de refletir criticamente sobre quais conhecimentos estão no interior dos seus currículos, e, principalmente, se há a concentração de conhecimentos que visam à domesticação e ao conformismo com os processos de submissão e os problemas socioeconômicos, vivenciados pelos/as estudantes, considerando-se o público para quem se destina a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que:

> [...] 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).

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, quer dizer, que temáticas problematizadoras façam parte da construção curricular cotidianamente.

Sobre a necessidade de que se estabeleça a criticidade dos/nos currículos, Macedo (2013) indica que:

> A escola é o lugar em que conhecimentos sociais, uma vez selecionados, são distribuídos, ensinados e aprendidos. Assim, o projeto de educação é um projeto de domínio, para uso mais ou menos crítico, de um conhecimento socialmente produzido – um conhecimento externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico (Macedo, 2013, p. 725).

Nessa direção, afirma-se a importância de se desenvolver uma educação libertadora, como sugere Freire, uma educação que conscientiza à proporção que problematiza questões sociais, antes vistas como normais pelos/as educandos/as. É por meio da consciência politizada que os/as trabalhadores/as-estudantes compreendem seu papel político como cidadãos/ãs de direitos, e que ativamente buscam extrapolar suas realidades.

Reforçado nas prescrições da Resolução nº. 1, de 28 de maio de 2021 e do alinhamento à BNCC, entende-se que o currículo perpassa temas de conhecimento, interligando-se a questões de identidades e de poder. Isso é compreendido 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 (Silva, 2005).

Há que se ressaltar, desse modo, o antagonismo entre a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 28 de maio de 2021, que impõe à modalidade o "alinhamento à Base Nacional Comum Curricular-BNCC", e a educação libertadora proposta por Paulo Freire (1987), que indica a possibilidade de transformação da realidade dos sujeitos por meio da educação dialógica. Sendo assim, o documento não avança para as especificidades e as realidades dos/as trabalhadores/as-estudantes.

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 com o ensino ofertado a estudantes na idade dita regular, aspecto que camufla as singularidades dos/as trabalhadores/as-estudantes que buscam essa modalidade de ensino.

Sobre o tema, Macedo (2006) afirma que as prescrições da BNCC contribuem para potencializar ou invisibilizar identidades e posicionamentos minoritários, e, por isso, o currículo é entendido como um espaço que reforça ou dificulta atos de resistências. Portanto,

na/para a EJA, deve-se pensar em currículos transgressores dos padrões tradicionais, burlando-se estratégias para avançar com práticas pedagógicas emancipadoras.

Nesse aspecto, entende-se, pois, que os currículos desenhados e vinculados à BNCC se constituem 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, consequentemente, fronteira entre culturas. Nessa direção, o currículo é pensado como "espaço-tempo" hegemônico de aculturação, no qual a homogeneidade supera a diferença.

Não é difícil enxergar, dessa maneira, nos documentos do Ensino Médio da EJA, em Alagoas, as marcas que fazem correlação 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 é exemplo, entre tantos outros, desses efeitos; "[...] trata-se de marcas de uma tendência cultural dominante, cuja hegemonia no currículo tem sido questionada" (Macedo, 2006, p. 291).

Nesse sentido, vê-se que os conteúdos impostos na EJA Modular são diretamente influenciados por um sistema homogeneizador de culturas, que apaga as diferenças existentes no espaço escolar, e que traz para seu centro princípios de um capitalismo global, o qual, na EJA, configura-se por meio do termo e das estratégias do empreendedorismo. Ou seja, um currículo que se baseia em conteúdos distantes das realidades dos estudantes predomina a formação meramente para o mercado de trabalho.

Vale reafirmar que a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 28 de maio de 2021, vem trazendo um retrocesso para a modalidade e impõe a educação baseada na BNCC presa a competências e a habilidades que não valorizam os saberes dos/as educandos/as. Estruturada sem pensar nas idades e nas vivências socioculturais, privilegia conteúdos inadequados, fora das realidades desses/as estudantes, fator que prejudica a sua aprendizagem, na medida em que as práticas pedagógicas são incompatíveis com as necessidades e os interesses das vidas cotidianas das pessoas jovens e adultas.

Além disso, a Resolução apresenta a posição esdrúxula como possibilidade de solução para o problema do acesso e da permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na escola, por meio da modalidade de ensino a distância (EaD). Essa opção contradiz a realidade dos sujeitos da EJA, que são, em sua maioria, trabalhadores/as-estudantes com dificuldades socioeconômicas (Arroyo, 2017). Estes não dispõem de recursos para adquirir aparatos

tecnológicos para ter acesso às tecnologias, conforme ficou exposto no momento pandêmico, no qual os estudantes da modalidade pouco interagiam.

Em Alagoas, tendo em vista a formação do estado ser por meio de relações autoritárias, criou-se a cultura do silêncio, e o poder da classe dominante é imposto à população. É válido salientar que existem fragilidades no cumprimento do papel social da escola na/da EJA em Alagoas, visto que ainda prevalece a prática de políticas compensatórias e de construção curricular com/de propostas que visam amputar a ineficiência do sistema.

Portanto, para EJA, no estado com uma educação compensatória, há que se refletir qual papel assumem 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/à estudante da modalidade.

Ressalta-se que, apesar de a Educação ser um direito universal, ela ainda é negada a muitos/as cidadãos/ãs trabalhadores/as da EJA em Alagoas. As políticas voltadas ao público da EJA nem sempre atendem às necessidades dos trabalhadores/as-estudantes da modalidade, caracterizando-se como políticas excludentes, devido à negação das realidades e dos saberes dessa população.

Dentro das "possibilidades" permitidas na Resolução CNE/CEB nº. 1, de 28 de maio de 2021, é importante destacar que a rede estadual de educação em Alagoas implementou programas de aligeiramento de estudos e de entregas de certificação. Os principais são os chamados exames da EJA em Alagoas, vinculados ao programa "Vem que dá Tempo". São provas de certificação do Ensino Fundamental destinadas a jovens e a adultos que retomam os estudos. O programa oferece bolsas de estudo, "bônus por aprovação e oportunidades de ingresso no ensino médio modular da EJA" (CNE/CEB, 2021).

Nesse contexto, compreende-se que o programa VEM QUE DÁ TEMPO, em Alagoas, traz como objetivo oficial: "acelerar a escolarização dos alagoanos e combater a taxa de analfabetismo", o qual, segundo Cavalcante (2017), diante de uma visão ingênua, "[...] muitas vezes é defendido pelas próprias vítimas do sistema educacional". Para esses sujeitos, a entrega de certificados aliada ao auxílio financeiro se configura como oportunidade ímpar, e, com isso, ficam gratos e não se enxergam como possuidores desse essencial direito.

Esses programas reafirmam a necessidade de certificação para que os/as estudantes concluam a Educação Básica, sem o domínio do conhecimento, não se preocupando, portanto, com a concepção de EJA e aportes teóricos da área, apresentando-se, assim, como uma proposta superficial e técnica, com vistas à formação meramente para o mercado de trabalho.

Ainda conforme Cavalcante (2017), diante da ausência de políticas específicas para a modalidade, Alagoas integra o *ranking* de analfabetismo do Nordeste e do Brasil, como se pode constatar nos dados apresentados pelo IBGE. A partir desses dados, compreende-se que ainda há um longo e árduo caminho a ser percorrido na/para construção de políticas educacionais que atendam às necessidades dos jovens e dos adultos, que ainda buscam pelo saber sistemático e pelo acesso à escolarização em toda educação básica.

3.4 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EJA MODULAR EM ALAGOAS

A EJA Modular em Alagoas surgiu como consequência da Resolução CNE/CEB nº. 1, de 28 de maio de 2021, que instituiu o alinhamento da EJA à BNCC, e, nesse contexto, há que se ressaltar que tal normativa, ao indicar o alinhamento da EJA à BNCC, desconsidera as especificidades, as realidades e as vivências dos/as trabalhadores/as-estudantes. Diante das prescrições da BNCC em Alagoas para o Ensino Médio da EJA, elaborou-se, de maneira vertical, sem diálogo com os coletivos, conforme já dito, a chamada EJA Modular que foi implementada a partir de um currículo oficial, com caráter homogeneizador e monocultural, baseado em conteúdos estanques, tomando-se como referência habilidades e competência da BNCC, tendo como foco o mercado de trabalho, sob o discurso do empreendedorismo.

Segundo o Documento Orientador da EJA Modular no Estado de Alagoas,

> [...] a EJA Modular surge da necessidade de atender o público da Educação de Jovens e Adultos num prazo menor, porém com eficiência e eficácia. Sua implementação justifica-se por ser mais uma forma de atender às necessidades dos jovens, adultos e idosos, de modo que possa complementar sua formação educacional tendo como base sua vivência pessoal, conhecimentos prévios, o tempo comunidade e sua experiência no mundo do trabalho (Alagoas, 2023, p. 8).

O discurso oficial está muito articulado, mas, na prática, observa-se que os currículos da EJA Modular, que estão sendo construídos/implementados nas escolas/salas de aula, estão sendo direcionados e ajustados apenas para atender às imposições feitas pelo/ao alinhamento à BNCC, proposto pela Resolução CNE/CEB nº. 1, de 28 de maio de 2021. Para além da BNCC, a EJA Modular segue ainda as prescrições da Lei nº. 14.945, de 31 de julho de 2024, que define as diretrizes para o "novo" Ensino Médio.

Além da BNCC, a EJA Modular em Alagoas foi, ainda, guiada pelos documentos oficiais para o Novo Ensino Médio (2018), emitidos pelo Ministério de Educação que ditaram orientações, dentre as quais,

> [...] prevalece um projeto educacional voltado para a conformação das massas ao novo projeto de sociabilidade do capital e, [...] que tal reforma, potencialmente, provocará um ensino médio técnico desmembrado do conhecimento histórico social necessário para desvelar as bases que sustentam o modo de produção capitalista (Costa, 2021, p. 177).

Conforme dito, os módulos são ofertados independentes entre si e sem pré-requisitos, sem ordem para iniciar ou continuar. Dessa forma, a conclusão do Ensino Médio se dá com a integralização dos quatro módulos. Ao analisar o Documento Orientador da EJA Modular em Alagoas (2023), constata-se que é proposto o total alinhamento da modalidade à BNCC para o Ensino Médio, conforme exposto:

> Cada módulo deve ser desenvolvido por meio de **oficinas, aulas de campo, cadernos de roteiros e projetos integradores, contemplando as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio**. É importante salientar que as oficinas devem ser a rotina diária do trabalho do módulo. [...] Dentro dos módulos são desenvolvidos projetos integradores, considerando os setores produtivos do território, além dos tempos comunidade e trabalho, considerando suas práticas. [...] O estudante deve cumprir obrigatoriamente um módulo por matrícula. Cada módulo é desenvolvido em 50 dias letivos, em 10 semanas, sendo diurno ou noturno (Alagoas, 2023, p. 10. Grifo nosso).

Conforme exposto no documento, observa-se que a EJA Modular está estruturada na Rede Estadual de Ensino no Estado de Alagoas com a imposição de conteúdos conectados à BNCC, com forte apego às Competências e às Habilidades da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. As orientações postas no documento contrariam a educação problematizadora. Entende-se, assim, como Oliveira (2012, p. 3-4), que o currículo deve contribuir para estabelecer formações dialógicas e emancipatórias na EJA, que extrapolem as prescrições, considerando-se currículo tudo aquilo que acontece no cotidiano da escola:

> [...] envolvendo as relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares; entendendo, ainda, que todos esses aspectos estão impregnados de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global, a discussão proposta visa a evidenciar os modos pelos quais alguns dos princípios da emancipação social – notadamente a noção de conhecimento-emancipação e a ideia de que ‘quanto mais globais forem os problemas, mais locais são as soluções’ – contribuem para a reflexão curricular fornecendo elementos potencializadores de compreensão ampliada das questões e soluções que envolvem os currículos *pensadospraticados* nos diferentes cotidianos escolares (Oliveira, 2012, p. 3-4).

Concordando com a autora, compreende-se que os currículos da EJA devem ter como função primordial estabelecer as relações entre: saberes, realidades e identidades dos sujeitos, as quais devem ser evidenciadas nos currículos. Para que se consiga avançar na relação entre saberes escolares/currículos, realidades sociais/diversidades e culturas, entende-se ser tal ideia impossível, ao se considerar os termos recorrentes no documento: competências, habilidades, meritocracia, empreendedorismo.

Nesse modelo, vê-se que a Educação de Jovens e Adultos na Rede de Ensino Estadual em Alagoas - EJA Modular foi pensada e é ofertada para um público específico de jovens que queiram ingressar no Ensino Médio:

> [...] Muitos jovens e adultos até buscam a escola, mas por sentirem falta de uma proposta curricular que atenda suas especificidades e seu projeto de vida, estes abandonam a escola. [...] Os Jovens e Adultos, em sua maioria, procuram programas de elevação de escolaridade, buscando melhorar suas chances de inserção no mundo do trabalho, explicitamente expressa pelo certificado formal do grau de escolaridade alcançado. Para algumas instituições e para o mercado de trabalho, um determinado nível de escolaridade é condição para o exercício da atividade correspondente: sem a escolaridade requisitada, a pessoa nem sequer é submetida aos demais processos seletivos (Alagoas, 2023, p. 8).

Sente-se a falta, portanto, de discussões que contemplem as expectativas dos trabalhadores/as-estudantes e que não "romantizem" a meritocracia, o estudo por competências e habilidades e que, acima de tudo, elas proponham e deem visibilidades a estes. Nesse contexto, ressalta-se que a EJA Modular está estruturada e sendo implementada, a fim de atender a essa parcela da sociedade, de modo raso e superficial, silenciando, assim, o público jovem, adulto e idoso, o qual, em sua maioria, esteve fora por muito tempo, ou nunca adentrou ao espaço escolar.

Além disso, por desenvolver na prática uma educação centrada nos "projetos de vida" e nas "práticas profissionais", tal proposição da EJA estimula a formação de "mão de obra barata", que atenda apenas ao mercado de trabalho, ressaltando a falsa ideia de meritocracia e o dito "empreendedorismo". É importante ressaltar, nesse intuito, que a EJA Modular, na forma como está estruturada na rede de ensino em Alagoas, está voltada para atender minimamente às necessidades do mercado de trabalho, aligeirando a formação dos trabalhadores/as-estudantes para que estes atuem de forma precária. Dessa forma, ela se dá com uma formação rasa e desqualificada, a fim de baratear/sucatear sua mão de obra, atendendo, também, à ilusão/falácia do empreendedorismo e a sua falsa/mística ideia de erradicação do desemprego, em uma sociedade que é incapaz de ofertar/preservar o trabalho digno com garantias de direitos.

Reforça-se que, em uma sociedade na qual o desemprego, o subemprego e a precarização são imensos, há um imaginário coletivo que permite que o empreendedorismo ganhe força. Isso ocorre em um ideário neoliberal, ou seja, um mundo em que a desregulamentação do trabalho, a perda de direitos sociais são o *modus operandi* das corporações, uma vez que é preciso desregulamentar o trabalho e reduzir os custos.

Nesse contexto, a EJA Modular em Alagoas está representando para muitos/as trabalhadores/as-estudantes a mera possibilidade de receber a certificação e se empregar, sob o falso discurso do empreendedorismo e preparação para o mercado de trabalho, e, assim, a real função da educação crítico-libertadora não é levada em consideração.

Dessa forma, considerando-se os estudos de Cavalcante (2017), entendemos que se deve estabelecer nas escolas da EJA relações mais ecológicas, entre saberes e culturas dos estudantes, que dialoguem nos currículos em sala de aula. Entende-se, nesse aspecto, que os estudantes da EJA possuem identidades e realidades específicas, sendo necessário que se implementem, na modalidade, didáticas e currículos que deem visibilidades às suas vivências e aos seus saberes extramuros, para possibilidades educativas mais democráticas.

É necessário, portanto, que os docentes resistam e construam currículos na EJA Modular que deem visibilidade às realidades, aos saberes e às vivências dos/as educandos/as, construindo indícios de uma educação transformadora e libertadora (Freire, 1996), com o fim de romper e se distanciar da presença de currículos engessados e alienantes, que não consideram as realidades dos/as educandos/as, seguindo apenas as prescrições da BNCC e suas competências e habilidades. Diante disso, ressalta-se que a formação política dos/as educadores/as e seu compromisso social fazem toda a diferença.

E este é um ponto crucial nesse "novo" formato da EJA. É preciso formar rápido, criar a falsa ideia de coesão/coerência e fazer os/as trabalhadores/as-estudantes acreditarem que é tudo para melhor atender às suas demandas. Com isso, é que se procura distribuir certificados, e, nesse âmbito, aumentam-se os índices de analfabetismo funcional no estado, uma vez que o que importa é a propagação da mentira de que, ao término dos quatro módulos, esses/as trabalhadores/as-estudantes estarão aptos a se tornarem seus próprios "patrões", por meio do falso discurso do empreendedorismo.

3.5 MÓDULOS DA/NA EJA MODULAR

De acordo com o Documento Orientador da Secretaria de Educação de Alagoas (2023), a formatação da EJA Modular "permite maior flexibilidade de tempo e espaço", o que, segundo

o discurso oficial, “considera as particularidades dos estudantes, sem comprometer a coesão da educação escolar”. Acerca dessa questão, esta pesquisadora entende de modo contrário, visto que a EJA Modular está alinhada à Base Nacional Comum Curricular, que não abrange a Educação de Jovens e Adultos em suas concepções, e, assim, não contempla as necessidades de um público tão específico como o da EJA.

A proposta da/para EJA no formato modular assume o discurso de que “os estudantes da EJA possuem conhecimentos prévios, que precisam ser considerados e que os mesmos [sic], até chegam a procurar a escola, mas acabam evadindo por não encontrarem um modelo de ensino que considere suas particularidades” (Alagoas, 2023). Nesse sentido, observa-se que há no discurso tentativas de amenizar a ausência de políticas para esse público no Estado; mas, na prática, a EJA em Alagoas não consegue superar décadas de silenciamento e de invisibilidade. Destaca-se a esse respeito que a EJA Modular se configura em quatro módulos, que seguem a estrutura das áreas do conhecimento propostas pela BNCC; são eles: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Cada módulo deve ser desenvolvido em 50 dias letivos e são independentes por não terem pré-requisitos de início ou fim. Dessa forma, o estudante não precisa de uma ordem para começar ou continuar, sendo, requisito para concluir o Ensino Médio que ele realize com êxito os quatro módulos, visto que a integralização do Ensino Médio da EJA Modular se dá após a conclusão deles.

FIGURA 3 – Apresentação dos módulos da EJA Modular



Fonte: Documento Orientador da EJA Modular (2023).

Destaca-se que cada turma passa por modulações de acordo com a área do conhecimento, avançando à medida que for concluindo cada módulo. Nesse contexto, estão os

Cadernos de Roteiro de Estudos (CARE), que são os materiais oficiais, produzidos e implementados na EJA Modular, que se inserem de maneira física e virtual na modalidade, podendo ser utilizados individual ou coletivamente pelos estudantes em casa ou em sala de aula. Entende-se, assim, como Cavalcante (2009, p. 19), que:

> Os materiais didáticos/escolares podem ser classificados em quatro tipos: os **manuais ou livros didáticos**, obras produzidas para orientar no ensino de alguma disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, seguindo uma progressão, sobre forma de atividades ou lições, organizados de forma que podem ser utilizados tanto coletivamente, em sala, como individualmente, em casa (Grifo nosso).

Esses Cadernos de Roteiro de Estudos (CARE) se configuram como um dos componentes do currículo oficial da EJA Modular, visto que os/as trabalhadores/as-estudantes precisam resolver as questões destes; isso é um dos critérios para obtenção de nota. Para além dos CARE, os professores têm orientação para recorrer às competências e às habilidades da BNCC e às prescrições do Referencial Curricular do Estado de Alagoas (Recal). Nesse contexto, entende-se que a EJA Modular permanece presa à formação de mão de obra (des)qualificada para atender aos anseios do mercado de trabalho, conforme Fávero e Freitas (2011, p. 369) afirmam:

> [...] a educação, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada, pelos indivíduos devidamente educados e aceitos, seja por meio de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente imposta.

Dentro das prescrições, as atividades dos Módulos devem ser realizadas por meio de projetos e oficinas, contemplando-se as competências e as habilidades da BNCC do Ensino Médio (Alagoas, 2023, p. 9), como se observa na matriz curricular da modalidade dos/nos turnos diurno e noturno.

FIGURA 4 – Matriz Curricular da EJA Modular Diurno/Noturno

MATRIZES DA EJA ENSINO MÉDIO MODULAR

A - ENSINO MÉDIO - DIURNO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MATRIZ CURRICULAR 2023												
EJA MODULAR - ENSINO MÉDIO DIURNO												
EJA MODULAR ENSINO MÉDIO			PRESENCIAL					REMOTO				
MÓDULOS	DIAS	SEMANAS	ÊNFASE DA ÁREA NA FORMAÇÃO GERAL	PROJETO DE VIDA	LÍNGUA PORTUGUESA	PRÁTICAS PROFISSIONAIS (CH)	PRESENCIAL CH TOTAL	DIÁRIO INDIVIDUAL DE BORDO - DIB (CH)	PROJETO COLETIVO DE INTERVENÇÃO NO TERRITÓRIO - PCIT (CH)	ROTEIROS DE ESTUDOS (CH)	REMOTO (CH) TOTAL	MÓDULO CH TOTAL
Práticas de Linguagens	50	10	100	50	50	50	250	20	20	20	60	310
Práticas de Ciências da Natureza	50	10	100	50	50	50	250	20	20	20	60	310
Práticas de Matemática	50	10	100	50	50	50	250	20	20	20	60	310
Práticas de Ciências Humanas	50	10	100	50	50	50	250	20	20	20	60	310
	200	40	400	200	200	200	1000	80	80	80	240	1240
Total de CH ANUAL												

Digitalizada com CamScanner

B - ENSINO MÉDIO - NOTURNO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MATRIZ CURRICULAR 2023												
EJA MODULAR - ENSINO MÉDIO NOTURNO												
EJA MODULAR ENSINO MÉDIO			PRESENCIAL					REMOTO				
MÓDULOS	DIAS	SEMANAS	ÊNFASE DA ÁREA NA FORMAÇÃO GERAL	PROJETO DE VIDA	LÍNGUA PORTUGUESA	PRÁTICAS PROFISSIONAIS (CH)	PRESENCIAL CH TOTAL	DIÁRIO INDIVIDUAL DE BORDO - DIB (CH)	PROJETO COLETIVO DE INTERVENÇÃO NO TERRITÓRIO - PCIT (CH)	ROTEIROS DE ESTUDOS (CH)	REMOTO (CH) TOTAL	MÓDULO CH TOTAL
Práticas de Linguagens	50	10	60	30	30	30	150	40	50	60	150	300
Práticas de Ciências da Natureza	50	10	60	30	30	30	150	40	50	60	150	300
Práticas de Matemática	50	10	60	30	30	30	150	40	50	60	150	300
Práticas de Ciências Humanas	50	10	60	30	30	30	150	40	50	60	150	300
	200	40	240	120	120	120	600	160	200	240	600	1200
Total de CH ANUAL												

Digitalizada com CamScanner

Fonte: Documento Orientador da EJA Modular (2023).

Como se observa nas imagens, a matriz curricular proposta para EJA no formato Modular e que atende aos trabalhadores/as-estudantes os quais ingressam na modalidade para conclusão do Ensino Médio não é a mesma nos turnos diurnos e noturnos. Assim também acontece com a carga horária ofertada. Dessa forma, o/a trabalhador/a-estudante que não conseguir cursar a modalidade no turno diurno, ainda terá que lidar com uma carga horária menor, que aumenta ainda mais a disparidade na EJA Modular.

A ideia principal desse novo formato é de que a EJA Modular seja integrada à formação profissional. Sendo assim, em todos os módulos, os estudantes terão as práticas de formação geral divididas em: Ênfase em formação geral (definida pela área de conhecimento, a qual deve observar as competências e as habilidades da BNCC), Língua portuguesa (para que possam desenvolver a leitura, a escrita e a interpretação e compreensão textual) e as Práticas Profissionais (PPs).

3.6 PROJETOS DE VIDA NO CONTEXTO DA EJA MODULAR

O termo Projeto de Vida toma de empréstimo um conceito do documento do Novo Ensino Médio, quando afirma que o Ensino Médio deve assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho, como também no que concerne às escolhas de "estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos" (Brasil, 2018, p. 463).

Nesse aspecto, Corrêa e Reis (2021), ao analisarem a reforma do Ensino Médio em Alagoas, dão a seguinte explicação sobre o projeto de vida:

> [...] o Projeto de Vida foi alçado à condição de componente curricular, concebido como um meio de orientar, acompanhar e colocar o estudante como responsável individualmente pelos resultados de sua formação no ensino médio. Trata-se de uma concepção de formação que se ancora no campo da psicologia cognitiva, com o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais individuais, sem considerar o contexto com desigualdades econômicas e sociais e de disputas pelo poder nos quais essas juventudes estão inseridas (Corrêa; Reis, 2022, p. 78).

Essa orientação para a construção dos projetos de vida no contexto da EJA Modular está totalmente baseada na orientação para o futuro, proposta no Novo Ensino Médio, especificamente para os jovens, ou seja, uma grande falácia que exclui do contexto os adultos e idosos. Como explica Laval (2019), ela está servindo aos ditames dos

> organismos internacionais que orientam reformas nos sistemas de ensino dos países sob sua influência, tendo em vista processos individualizados de formação, com o argumento de que contribuem para que os educandos exerçam a responsabilidade sobre os seus destinos em uma sociedade com possibilidades de escolhas (Cêa; Reis, 2021, p. 78).

Observa-se, nessa perspectiva, que os discursos que embasam a concepção de formação para competência e habilidades estão ligados, sobretudo, ao protagonismo juvenil, tendo como objetivo construir projetos de vida, sob as normativas do atual Ensino Médio, ligados à lógica de formação para o mercado de trabalho, articulando-se ao conceito de educação integral, expressa na BNCC-EM (Brasil, 2018, p. 14).

Esse discurso é incorporado totalmente na EJA Modular, que reconhece o cenário mundial como aquele que exige dos indivíduos que compreendam que "[...] comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações" (Brasil, 2018, p. 14).

No contexto da EJA Modular em Alagoas, a orientação para o Projeto de Vida acontece um dia/uma vez na semana, baseado nas competências e nas habilidades do Referencial Curricular de Alagoas, na Etapa do Ensino Médio, seguindo as prescrições da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. O/A professor/a que assume esse componente curricular tem um dia por semana para a consolidação dos conhecimentos e a orientação do projeto de vida (DIB e PCIT). Nesse dia, o/a estudante alinha tudo o que foi abordado durante as aulas com o seu cotidiano, e dá encaminhamento na realização de suas atividades, atendendo às demandas do Projeto de Vida.

3.7 DIÁRIO DE BORDO INDIVIDUAL (DIB)

O Diário de Bordo Individual consiste na consolidação das aprendizagens perante o registro do que se aprende. Isso acontece no terceiro dia de aula da Ênfase em formação geral**.** O/A trabalhador/a-estudante deve fazer o registro, mediante instrumento para o DIB, que é uma espécie de "portifólio". Nele, os/as trabalhadores/as-estudantes devem documentar tudo o que é ministrado em sala de aula e fora dela. O Diário de Bordo é um instrumento avaliativo que deve ser atualizado semanalmente e corrigido pelo/a docente responsável. Não representa um instrumento de autoavaliação, uma vez que os/as discentes não fazem narrativas de suas práticas e/ou aprendizagens. Eles registram apenas os "conteúdos" das aulas.

A Secretaria Estadual de Educação-Seduc disponibiliza um modelo-padrão de Diário de Bordo, que deve ser preenchido e entregue aos/às docentes das Ênfases em formação geral

em/de cada módulo. Porém, o modelo não é seguido pelos/as profissionais docentes que atuam na EJA Modular em Alagoas. O DIB é desenvolvido pelos/as trabalhadores/as-estudantes no próprio caderno, feito de forma manuscrita e sem seguir nenhum padrão.

É importante ressaltar que o DIB é um produto da orientação do/a professor/a da Ênfase em formação geral com o apoio do/a professor/a mediador/a[7], e sua construção e entrega no fim de cada módulo compõe um instrumento obrigatório de avaliação, perfazendo a carga horária de 20 horas do módulo no turno diurno e de 40 horas no noturno.

3.8 PRÁTICAS PROFISSIONAIS – PPs

Quanto às Práticas Profissionais, entende-se que não há a mínima estrutura para que aconteça o Ensino Médio integrado à formação profissional proposta pelos cursos que deveriam caracterizar a Formação Inicial e Continuada (FIC), uma vez que não há laboratórios nem ateliês específicos para esse objetivo. Constata-se, ainda, que, no período da pesquisa, não foram contratados profissionais qualificados/preparados para exercerem/ministrarem tais cursos.

O que se observa, dessa forma, é que o documento da EJA Modular traz uma cópia da BNCC, que indica uma formação vinculada a cursos profissionalizantes, voltados a uma tendência neotecnicista. O documento, conforme já anunciado, está centrado em competências e em habilidades, por meio do que se denomina como "currículo diferenciado", o qual busca desenvolver nos/as trabalhadores/as-estudantes "aprendizagens significativas e emancipatórias" (Alagoas, 2023). Como salientado, a concepção de competência que embasa a EJA Modular está relacionada à Pedagogia das competências, que tem suas origens na educação técnica profissional. Diante desse contexto, as competências trazem como objetivo formar os sujeitos, privilegiando os projetos pessoais de profissionalização. Prioriza, portanto, a dimensão de formação para o mercado, dando pouca atenção às dimensões social e histórica presentes nos processos educativos.

Como se vê na Figura 5, a lista de/com sugestões de cursos de/para Formação Inicial e Continuada (FIC) é imensa e bem diversificada; porém, eles não estão sendo ofertados nas Unidades Escolares que oferecem a EJA Modular por falta de estrutura e de profissionais capacitados para ministrá-los.

[7] Atua como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na interação entre alunos, professores e o conteúdo do curso. A atuação pode ser de um profissional concursado ou em regime de contrato temporário, sendo a contratação feita por indicação e/ou por análise de currículo.

FIGURA 5 - Sugestões de Cursos para Formação Inicial e Continuada (FIC)



Quadro 5 - SUGESTÕES DE CURSO FIC			
CURSO	**EIXO TECNOLÓGICO**	**EMENTA**	**CH**
Agente Cultural	Produção Cultural e Design	Atua no âmbito da comunidade como um propulsionador do desenvolvimento social, por meio da cultura, contribuindo com o fomento ao resgate de conhecimentos e saberes culturais locais e regionais.	180 h
Monitor de Recreação	Produção Cultural e Design	Planejar, coordenar, incentivar, criar brincadeiras, atuar com ética profissional, manter boas relações interpessoais, exercer o papel do Recreador na sociedade frente às demandas com brincadeiras folclóricas e populares, brincadeiras infantis, jogos para ambientes fechados e áreas livres, confeccionar os brinquedos com materiais alternativos, promover oficina de balão, oficina de pintura facial e possuir noções quanto ao uso de equipamentos de recreação.	180 h
Barbeiro	Ambiente e Saúde	Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais.	180 h
Agente de Inspeção de Qualidade	Gestão de Negócios	Organização do armazenamento e movimentação de insumos. Liberar produtos e serviços, de acordo com as normas e procedimentos técnicos de qualidade , segurança, higiene e saúde. Reconhecer os itens que qualificam os produtos para o seu uso e consumo.	180 h
Operador de Supermercado	Gestão de Negócios	Estrutura e funcionamento do Supermercado, Organização do Estoque, Exposição e Reposição do Supermercado, Operações de Caixa, Qualidade, Atendimento, Perfil Profissional e Empreendedorismo.	160 h
Almoxarife de Obras	Infraestrutura	Conhecendo o Canteiro de Obras, Biossegurança e Gestão de Estoque I do almoxarifado do canteiro de obras, Gestão de Estoque II e Gestão de Projetos e Layout.	160 h
Atendente de Lanchonete	Turismo, Hospitalidade e Lazer	Apresentar capacidade de equilíbrio emocional com atitudes positivas, com comunicação clara e persuasiva durante a prestação de serviços com qualidade mediante demanda de quaisquer público, eventos, locais e ocasiões que exijam ou venham exigir o bom atendimento mediado pela ética, respeito, empatia e boas condutas no atendimento ao cliente(restaurantes, bares e lanchonetes).	160 h

CS Digitalizada com CamScanner



Quadro 5 - SUGESTÕES DE CURSO FIC			
CURSO	**EIXO TECNOLÓGICO**	**EMENTA**	**CH**
Mensageiro em meio de Hospedagem	Turismo, Hospitalidade e Lazer	Fundamentos do trabalho; Meios de hospedagem; Higiene e Segurança no trabalho; Técnicas de Comunicação; Qualidade no atendimento ao público.	180 h
Porteiro e Vigia	Infraestrutura	O porteiro e o vigia tem como finalidade recepcionar visitantes, enviar e receber correspondências ou produtos, processar a correspondência recebida(pacotes, telegramas, faxes e mensagens), organizá-los e distribuir para o destinatário, recepcionar/orientar pessoas em portarias com ênfase nas funções de controle de entrada e saída de veículos e pessoas e inspecionar áreas comuns, realizar manutenções simples e zelar pela segurança pessoal e patrimonial.	180 h
Assistente Administrativo	Gestão e Negócios	Qualificação profissional para o apoio e execução de rotinas laborais ligados à função desenvolvida pelo Assistente Administrativo, a partir do aprendizado, compartilhamento de ideias e discussão em torno da prática e de conceitos correlacionados, entre eles: Ambiente Administrativo; Informática; Trabalho em equipe e à comunicação organizacional; Contabilidade; Matemática financeira; Planejamento operacional e ao Marketing.	180 h

CS Digitalizada com CamScanner

Fonte: Documento Orientador da EJA Modular (2023).

Esses Cursos FIC citados não estão sendo ofertados, visto que o CEJA, que é o lócus desta investigação, não possui profissionais formados/capacitados para ministrar os cursos, e, da mesma forma, não dispõe de espaços específicos, conforme dito anteriormente.

À época da pesquisa, pôde-se constatar que, mesmo sem espaços físicos e laboratórios, os/as professores/as do CEJA tiveram que assumir conteúdos de diversas disciplinas, além de terem que trabalhar com o que se convencionou chamar de "oficinas e projetos". Na maioria das vezes, isso se deu sem recursos materiais para sua execução e sem formação específica, o que gerou, e gera, inquietação e resistência, não apenas por parte dos/as professores/as, mas também dos/as trabalhadores/as-estudantes.

Há que se ressaltar, nesse sentido, que, nesta pesquisa, ficou explícita a total ausência de formação continuada para professores/as que atuam na EJA Modular no CEJA. Diante dessa lacuna, para elaborar seus currículos, a Seduc orienta que os/as professores/as da modalidade tomem como referência: o Documento Orientador, os Cadernos de Roteiro de Estudos (CARE), o guia/orientação Referencial Curricular de Alagoas (ReCal) e a BNCC para o Ensino Médio.

Ademais, para elaborar os planejamentos, oficialmente, a Seduc orienta que os professores sigam as competências e as habilidades da BNCC, bem como os materiais dispostos nos Cadernos de Roteiro de Estudos (CARE) da EJA Modular. Desse modo, os/as professores/as improvisam para realizar os Projetos e Oficinas, buscando apoio nesses materiais; entretanto, muitos extrapolam o currículo oficial, conforme foi observado.

Diante das observações e dos dados coletados, pode-se afirmar que, na realidade investigada, há ausência de ações concretas promotoras de educação/formação profissional. No tocante aos currículos emancipatórios, constata-se que isso se realiza no CEJA, principalmente pelo compromisso dos/as professores/as que extrapolam as prescrições da EJA Modular.

Sobre esse aspecto, concorda-se com Oliveira (2012, p. 19), quando afirma que:

> [...] É necessário não perder de vista que a exigência democrática de práticas sociais e curriculares horizontalizadas interditam a proposição de receitas a respeito de procedimentos e ações, sendo necessário considerar que a especificidade dos diferentes espaçostempos educativos exige que cada solução para o problema geral que é a de desenvolvimento de práticas curriculares de caráter emancipatório seja local para que seja legítima.

Concordando com a autora, e ainda baseada em Cavalcante (2017), chama-se a atenção para a redefinição de currículos que os/as professores/as realizam no CEJA, que não se limitam às competências e às habilidades da BNCC, conforme orientação recebida, possibilitando

promoção de práticas curriculares de caráter emancipatório, reestruturando-se atividades complementares ao currículo, totalmente divorciadas da meritocracia e do empreendedorismo.

Diante dessas questões postas, na próxima seção, serão socializados o histórico de implementação do CEJA-Paulo Freire, bem como a sua relevância como lugar de formação para os/as trabalhadores/as-estudantes em Alagoas.

4 CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS - PAULO FREIRE: HISTÓRIA, IDENTIDADES E REALIDADES DOS/AS TRABALHADORES/AS-ESTUDANTES

O Centro Educacional de Jovens e Adultos – Paulo Freire (CEJA), em Maceió, está localizado na antiga Rua do Sol – atual Joaquim Távora, também conhecida como rua dos bancos; é a rua que dá acesso à parte alta da cidade, ao bairro Cambona e ao Mercado da Produção.

Quanto à sua localização, destaca-se que há diversos prédios históricos no seu entorno como o Teatro Deodoro, a Academia Alagoana de Letras e o Tribunal de Justiça, além de casas comerciais e a Câmara de Vereadores. Alguns desses prédios antigos ainda preservam sua arquitetura original, tais como os prédios do Ministério da Fazenda, da Assembleia Legislativa, do Instituto Histórico, da Escola Técnica de Comércio, do Museu Pierre Chalita, do antigo Palácio do Governo (onde funciona, atualmente, o Museu do povo alagoano). A escola avizinha-se à atual sede do governo, nomeada Palácio de vidro; à antiga agência do Produban (onde, atualmente, funciona uma central de atendimento ao cidadão - JÁ); à Praça dos Martírios; ao escritório da Casal; à Secretaria da Agricultura; ao Teatro Deodoro (que passou por uma reforma, porém preserva sua originalidade); à Academia Alagoana de Letras; ao Tribunal de Justiça (outro prédio que passou por transformações, porém preservando o modelo antigo), entre outros.

Atualmente, acerca do entorno do CEJA, vale registrar que as praças se encontram em estado de degradação pela falta de manutenção e de estrutura, servindo de abrigo para moradores de rua e para infratores que se utilizam do local para cometer pequenos furtos, fazendo uso de substâncias ilícitas, motivo pelo qual os/as visitantes e moradores/as da capital não mais se sentem seguros/as para aproveitarem tranquilamente o local. Salienta-se que o Centro é um dos bairros de Maceió que apresenta inúmeros problemas em sua infraestrutura e em seus aspectos sociais, históricos e culturais. Ademais, o seu sistema de abastecimento de água é precário, não oferecendo a pressão necessária para um bom abastecimento, bem como há deficiência no sistema de saneamento.

O Centro Educacional de Jovens e Adultos - Paulo Freire (CEJA) fica localizado na região nordeste, no centro da cidade de Maceió, no estado de Alagoas, garantindo fácil acesso

Aos/às alunos/as. A cidade tem João Henrique Holanda Caldas - JHC[8], como atual Prefeito e Paulo Dantas, como governador; possui uma população estimada em 1.031.597 de habitantes (IBGE, 2021) e uma área de unidade territorial (km^2) de 509,320 (IBGE, 2021); sua densidade demográfica (hab/km^2) é de1.854,10 (IBGE, 2010).

O prédio do CEJA é composto por 28 (vinte e oito) salas, sendo 8 (oito) salas de aula, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de Direção, 1 (uma) sala dos professores, 1 (uma) sala de leitura, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) sala de coordenação, 1 (uma) cantina, 1 (uma) sala de provas especiais, 1 (uma) sala de recursos, 1 (uma) sala de vídeo, 1 (um) almoxarifado, 1 (um) depósito, 1 (uma) despensa, 1 (uma) sala de utensílios de cozinha, 1 (um) depósito de equipamentos de educação física, 3 (três) banheiros administrativos e 2 (duas) baterias de banheiro feminino e masculino. Há, ainda, um pátio coberto com um palco e um pátio descoberto que acomoda bicicletas e motocicletas dos/as alunos/as, e uma área de circulação lateral.

Conforme informado, o Centro Educacional de Jovens e Adultos de Alagoas foi criado pelo Decreto nº. 96, de 6 abril de 2001, sob o registro Escolar nº. 27224546, na Gestão do então governador Ronaldo Augusto Lessa Santos.

Anteriormente, a EJA era ofertada no Centro de Ensino Supletivo (CES), que funcionava no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada (CEPA). No ano de 2000, foi transferido para o Grupo Escolar Fernandes Lima e possui atualmente a denominação de Escola Estadual Dr. Fernandes Lima, localizada antiga Rua do Sol, no bairro do Centro. Essa escola foi realocada para o bairro, denominado Barro Duro.

O CEJA recebeu o nome de Paulo Freire, em homenagem ao grande educador e historiador de renome internacional e autor do método de alfabetização de adultos que leva seu nome. O método Paulo Freire, "pedagogia do Oprimido", parte da premissa de que o homem como ser social torna-se consciente de si mesmo, do seu entorno, das contradições em que vive, e, de forma dialética, transforma-se e transforma a sociedade da qual faz parte. Com uma proposta de educação de caráter social, político e cultural, idealiza-se uma educação popular, visando à conscientização política, à emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas, por meio de uma pedagogia que dá vazão à reflexão, à criticidade, ao questionamento, ao diálogo, e que, por isso, tende à conscientização e à transformação do ser.

Vale registrar que, na gestão do governador Ronaldo Augusto Lessa Santos, anterior ao ano de 2001, o nome da instituição era Fernandes Lima, oferecia o ensino do 1° grau com

[8] Até o término desta dissertação, o JHC ainda exercia o cargo de prefeito; porém, houve renúncia desse cargo para candidatar-se a outra função nas próximas eleições. Assume a pasta da cidade o agora prefeito Rodrigo Cunha.

turmas da 1ª a 8ª série. Nesse período, a diretora era Severina Silva Simões, licenciada em pedagogia com formação em administração escolar. Severina permaneceu na direção da escola até o fim do ano de 2008, sendo substituída pela professora Gleyce Maria dos Santos de Castro, esta licenciada em Letras, que atuava na escola como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa; ela foi eleita pela comunidade escolar em 2008, permanecendo até o fim de seu mandato, vindo a ser substituída, em caráter de intervenção, pela professora Marta Simone, em 2011, a qual é licenciada em pedagogia e já atuava em administração de unidades educativas no estado. Marta Simone, após a conclusão da sua gestão, veio a ser eleita pela comunidade escolar para mais uma gestão, tendo concluído seu segundo mandato no início de 2016; ela foi substituída pelo professor de matemática João Marques, o qual foi eleito pela comunidade escolar para dirigir a escola por um período de dois anos, podendo ser reeleito para mais uma gestão.

A jornada escolar nos turnos matutino e vespertino são 5 (cinco) hora/aulas diárias, com duração das aulas de 60 (sessenta) minutos. Já, no turno noturno, são de 5 (cinco) dias de 3 (três) hora/aulas de 60 (sessenta) minutos[9]. Totaliza-se, no diurno, uma carga horária semanal de 25 horas e, no noturno, de 15 horas.

A EJA se configura em uma modalidade de ensino da Educação Básica que tem como princípio o ensino democrático público e gratuito, considerando-se a igualdade de condições para acesso e a permanência na escola; qualidade de ensino; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e certificação; métodos; avaliação; recursos didáticos e materiais que serão discutidos amplamente, de forma que o interesse da maioria seja respeitado. Nesse sentido, visa à inserção do indivíduo no meio social, visto que o contexto político, econômico e social impossibilitou o acesso e/ou a permanência do sujeito ao direito à educação na idade adequada.

No CEJA Paulo Freire, há Sala de Recursos Multifuncional e está organizada como mais um espaço de acessibilidade, que oferece serviços e recursos da educação especial aos/às estudantes com deficiência física, mental, visual, auditiva, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de modo a dirimir barreiras na vida escolar de jovens e adultos, com atendimentos a serem realizados duas ou três vezes por semana, de forma individual. Dentro desse contexto, são elaborados os Planos Educacionais lndividualizados (PEI) de cada aluno assistido nessa unidade de ensino, com observação de esse plano ser alterável de acordo com os avanços observados no/a discente.

[9] Período em que os estudantes-trabalhadores/as estão exercendo atribuições/demandas da instituição escolar.

Nessa instituição, em cumprimento com as normas da educação especial, será realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Sala de Recursos Multifuncional (SRM), sendo esse um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade pedagógicos prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular do CEJA. No AEE, envolver-se-á a participação da família e de todo contexto escolar, de forma a buscar parcerias com outros órgãos para o desenvolvimento do/a estudante no rompimento de barreiras, com o fim de sanar as dificuldades enfrentadas por esse público no espaço escolar.

Os/As estudantes serão atendidos de forma presencial, para que venham a complementar e a suplementar a sua aprendizagem dentro da unidade de ensino. É importante que os pais dos/as estudantes atendidos/as compreendam e executem cada orientação disponibilizada pelo/a profissional especializado/a da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Os atendimentos acontecerão, respeitando-se as individualidades de cada um/a e buscando atender às metas traçadas para cada estudante, considerando-se a necessidade financeira de cada um/a assistido/a no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Enfatiza-se, a esse respeito, que a Escola é uma Instituição que oportuniza ao sujeito uma melhor qualidade de vida e se considera que o público-alvo da EJA são pessoas com histórico de fracasso escolar, adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade apropriada, idosos para interagir e socializar os conhecimentos, como também pessoas com deficiências. Tudo isso a caracteriza como uma escola inclusiva.

Dentro dessa concepção, o/a professor/a se tornará o facilitador na construção do conhecimento, fazendo do/a estudante o protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Inseridos nessa perspectiva, a relação estudante-professor se desenvolve sob a ótica da pesquisa: o/a docente, diante da necessidade, precisa elaborar instrumentos que possibilitem ao/à discente o avanço no campo sociocognitivo.

Ademais, considerando-se as especificidades da EJA, as atividades pedagógicas devem ser organizadas de forma a contemplar e a suprir as necessidades de forma objetiva, clara, concisa e sistemática, partindo do conhecimento popular e midiático, sistematizando-as para o conhecimento científico, a fim de possibilitar a construção de novos saberes.

Diante das reflexões apresentadas, o currículo da Unidade Escolar será construído, a partir de um diagnóstico do/a estudante que norteará a construção sistemática do conhecimento a ser desenvolvido no decorrer do processo; prática essa que vislumbrará a preparação do/a estudante para o trabalho, para a cidadania, bem como para a continuidade nos estudos. Outrossim, os conteúdos deverão ser trabalhados de forma interdisciplinar, a fim de criar a

inter-relação entre as diversas áreas do conhecimento, proporcionando um melhor aprendizado. A escola, assumindo seu papel crítico-social, tem por necessidade a construção de meios nos quais sejam desenvolvidas práticas pedagógicas que contemplem toda a sua clientela: todos os estereótipos, biótipos que fazem do meio educacional um espaço abrangente quanto aos atores que aqui exercem função de protagonistas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire (CEJA), o Currículo desse Centro tem como base as Diretrizes Curriculares da EJA e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ele se destina a possibilitar a organização de processos e de experiências com os/as estudantes, por meio do confronto dos conhecimentos científicos e humanistas, da cultura popular e da cultura midiática, contribuindo com a construção de um saber capaz de proporcionar processos de transformação das atuais relações sociais e das pessoas. Leva em consideração, dessa forma, os conhecimentos prévios do/a estudante, valorizando-os, desenvolvendo as habilidades e atitudes do saber fazer, saber ser e saber conviver.

Nesse contexto, as aulas deverão dar oportunidade para que haja o ensino/aprendizagem da condição humana, dando aos trabalhadores/as-estudantes o reconhecimento de sua própria humanidade, situando-os/as no mundo, numa perspectiva de transformação, de promoção e de preservação das culturas e das formas de convivência capazes de contribuir com a construção da humanidade e das condições de profissionalização.

Os conhecimentos deverão ser construídos numa visão interdisciplinar; porém, ressalta-se que é preciso ser resolvido o problema dos métodos, dos instrumentos e dos conceitos aptos a produzirem um conhecimento humano, todavia integrado, capaz de contribuir para a solução dos problemas gerados na busca da existência humana. Assim, possibilita-se aos/às estudantes as condições para que construam e expressem as diferentes linguagens (artísticas, matemáticas, verbais), a consciência do significado de ser humano e da luta por sua construção, oportunizando a certificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, assim como o prosseguimento de seus estudos, se o desejarem.

Essas perspectivas educativas serão realizadas por meio das diversas áreas de conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias. As diferentes áreas de conhecimento ajudam os/as estudantes a entenderem a realidade individual e pessoal, econômica, social e cultural, local, regional e nacional; enfim, elas os/as auxiliam a entenderem melhor o mundo, para serem capazes de transformar as situações menos humanas em situações mais humanas.

Assim, serão capazes não só de entender, mas também de compreender o que está sendo lhes ofertado para conhecimento. Estarão preparados para interpretar, analisar, e também para transformar e se expressar por meio da escrita, das artes, da oralidade, das emoções, das matemáticas, de modo a ampliarem a capacidade de interlocução, de interação e de transformação.

Ainda segundo o documento, o processo avaliativo para identificar o desenvolvimento dos/as estudantes na aprendizagem deixa de ser um momento final do processo educativo para se transformar na busca constante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento, uma vez que, segundo Paulo Freire,

> [...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (Freire, 1996).

Assim sendo, ao vislumbrar a perspectiva de visão de futuro, a noção de protagonismo surge como um horizonte essencial para a concretização desse conceito, visto que o/a estudante, na busca pelo seu pleno desenvolvimento, precisa desempenhar um papel ativo na construção do próprio aprendizado.

O currículo dispõe sobre as competências que estudantes devem desenvolver em cada fase da educação. Ao fazê-lo, eles/as destacam a importância de reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, serem criativos, abertos ao novo, colaborativos e responsáveis. Em razão disso, é que a Base Nacional se divide em competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo de toda educação básica.

Resulta, pois, desse complexo – competências e habilidades –, a capacidade de tomar iniciativas em prol da transformação da realidade social, buscando-se o engajamento e a participação de seu entorno. Ou seja, aprender a aprender, que se trata do atributo humano que nomeamos como “protagonismo”.

Dessa forma, com o intuito de garantir a todos/as os/as estudantes uma formação integral que os prepare para enfrentar os desafios da vida, construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, é que se pode alcançar os objetivos almejados, a visão de futuro ancorada no PPP do CEJA, para que se manifeste a emancipação do aluno como personagem central de sua vida.

Assim, a missão descrita no documento supracitado perpassa a ideia de prestar à comunidade escolar um serviço educativo de excelência com base no princípio de equidade, contribuindo com o processo de ensino e de aprendizagem para todos, na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente acessível, participativo, aberto e integrador. Em assim sendo, é que se terá como princípios a garantia essencial ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos/as os/as trabalhadores/as-estudantes da EJA, promovendo-se a igualdade e a equidade no sistema educacional, numa colaboração para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Isso contribuirá para a construção de uma escola aberta, flexível, democrática, inclusiva e de qualidade, na qual o desenvolvimento do ser humano seja a meta primordial e os avanços sejam uma constante no dia a dia escolar.

4.1 TENSIONANDO IDENTIDADES DOS/AS TRABALHADORES/AS-ESTUDANTES NO CEJA-PAULO FREIRE

O CEJA Paulo Freire institui-se em um espaço em que diferentes gerações se encontram, interagem e vivenciam experiências culturais e sociais diversas de escolarização. Os/As estudantes que frequentavam o referido Centro no ano de 2024 são trabalhadores que na sua maioria atuam no Centro da cidade, e vivem na maioria com um salário mínimo.

Há, da mesma forma, pessoas desempregadas, em sua maioria mulheres e homens jovens, bem como jovens com deficiência. Durante a coleta de dados, pôde-se constatar a presença de muitos/as estudantes com deficiência. Todas essas pessoas têm pouca ou quase nenhuma expectativa de trabalho legal, por ausência de oportunidades, principalmente por não possuírem formação profissional que possam lhes dar oportunidades de tentar um emprego digno. Nesse contexto, a EJA surge como redentora.

Tal cenário evidencia a ausência de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento e à emancipação de pessoas pobres e periféricas, principalmente os negros, corroborando para lançar essas pessoas para o subemprego, para o trabalho informal e precarizado, sem garantias trabalhistas, situação que os direcionam para o enfrentamento dos problemas pessoais e sociais sem muitas possibilidades de superação da situação instalada.

Assim, são homens e mulheres, jovens, adultos e idosos que carregam o estigma e o peso da exclusão e do abandono da sociedade alagoana. De maneira geral, os/as estudantes são pessoas com baixa renda e muitos sobrevivem com o auxílio de renda do programa do Governo Federal Bolsa Família. Atualmente, frequentam a escola, aproximadamente, 610 estudantes,

distribuídos nos turnos diurno e noturno. Desses, 440 estudantes estão na faixa etária dos 15 anos aos 25 anos, caracterizando assim, um público em sua maioria jovem.

É importante salientar que, quando se faz referência a esses/as estudantes, entendem-se os processos excludentes a que são submetidos, e, singularmente, abre-se um espaço reflexivo sobre as diversas violências que perpassam a vida desse/as estudantes. Ressalta-se, nessa intenção, que não se trata apenas de violência física, mas, particularmente, da violência simbólica.

Por violência simbólica, ancorando-se em Bourdieu (2007), entende-se a construção de crenças coletivas, que se caracterizam por imposições, rótulos, estigmas, os quais nascem a partir do discurso dominante. Frequentemente utilizada com um modo de controle do comportamento, ela vai sendo naturalizada, o que faz que seja percebida como natural. A violência simbólica surge nesse contexto, produzindo e possibilitando a incorporação da classificação. Nesse aspecto, destaca-se que

> A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (Bourdieu, 2007, p. 47).

Concorda-se com o autor, ao se afirmar que a violência física ou simbólica sempre pairou sobre as pessoas que frequentam os bancos escolares na/da EJA em Alagoas, considerando-se que são, em sua maioria, jovens, pobres, negros, excluídos e marginalizados, viventes das periferias em Alagoas. Isso já foi denunciado em pautas de reivindicações realizadas pelos movimentos sociais, entre eles, o Fórum Alagoano de EJA. Nesse sentido, evidencia-se que há dentro do movimento extensa preocupação com as violências que atravessam corpos negros, silenciando-os nos espaços escolares.

Nessa conjuntura, diante do colonialismo e do *apartheid*, segue-se, comparativamente, a necropolítica, conceito irredutível ao "fazer viver e deixar morrer", que dita quem pode viver e quem deve morrer. Com base no biopoder e em suas tecnologias de controlar populações, o "deixar morrer" se torna aceitável. Mas não aceitável a todos os corpos, apenas àquele "corpo matável", ou seja, aquele que está em risco de morte a todo instante, devido ao parâmetro

definidor primordial da raça. Trata-se, aqui, do necropoder e da necropolítica, em que a guerra, a política, o homicídio e o suicídio são as formas de exercício da soberania (Mbembe, 2018).

Nesse contexto, em Alagoas, sempre existiu uma necropolítica em relação a pobres periféricos; "o deixar morrer" é perceptível. Foi na experiência colonial que se originou a criação de políticas de governo baseadas na seleção de raças, na esterilização forçada e, até mesmo, no extermínio dos povos vencidos, práticas que, como se sabe, transcenderam o território das colônias e fazem parte, inclusive, das ditas democracias liberais (Mbembe, 2018).

Nesse aspecto, por diferentes motivos associados aos indicadores estatísticos, obtém-se um grave panorama envolvendo mortes violentas de negros, sobretudo os jovens, em comunidades periféricas, o que acontece, principalmente, em Maceió.

Segundo o Atlas da Violência, elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com o Instituto de Economia Aplicada (2021), dos homicídios registrados no Brasil, aproximadamente 77% dos casos se referem à população negra, o que significa que uma pessoa negra tem 2,6 mais probabilidade de ser assassinada do que uma pessoa não negra (Ipea, 2024).

Nesse sentido, a relevância do local em que se mora deixa de ser marca somente das desigualdades econômicas, para refletir em aspectos sociais e culturais, especialmente no que tange ao acesso a determinados bens e serviços, como aponta Novaes (2006):

> O endereço faz toda diferença, 'abona ou desabona, amplia ou restringe acessos'. Para as gerações passadas esse critério poderia ser apenas uma expressão de estratificação social, um indicador de renda ou de pertencimento de classe. Hoje, certos endereços também trazem consigo estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia – chamadas de favelas, subúrbios, vilas, periferias, conjuntos habitacionais, comunidades (Novaes, 2006, p. 106).

Assim, como exemplo, em Alagoas, o que se constata é a acentuação de problemas como o aumento dos índices de violência e de desemprego e a quebra do *continuum* escolarização-trabalho, que afeta diretamente setores mais vulneráveis da sociedade, como a população pobre e negra.

Há que se destacar, nesse intuito, a partir do contato com os/as estudantes, a grande presença de jovens periféricos. Pode-se afirmar que esses jovens trazem para dentro do Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire as diversas expressões, sejam elas: sexuais, culturais de diferentes modos de vida e gostos. Nesse sentido, o CEJA como ressalta Dayrell (2007), apresenta-se como um espaço de trocas, entendendo-se que "no caso dos/as jovens

pobres, a sociabilidade ganha uma maior dimensão, à medida que [sic] a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros desloca para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares" (Dayrell, 2007, p. 1.121).

Observa-se, portanto, que esse público, sobretudo os/as jovens que frequentam a EJA, é desacreditado, na maioria das vezes, por puro preconceito, e seus familiares analfabetos ou pouco escolarizados/as, viventes da periferia, abaixo da linha da pobreza, são considerados incapazes ou até mesmo invisíveis. Diante dessas questões sociais, tais jovens vivem situações pendulares, entre entradas e saídas da escola.

Sobre esse tema, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad, 2024) evidenciam que, em 2018, 11,8% dos jovens estavam fora da escola, quase 1,1 milhão de pessoas. O Censo Escolar (Brasil, 2024), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demostra que a evasão escolar entre os jovens matriculados no Ensino Médio é alarmante. Das 7,9 milhões de matrículas no Ensino Médio, em 2018, a taxa de evasão chegou a de 12,7%, e a taxa de repetência a 15,2%.

Os dados mencionados tratam de "jovens", e, para este estudo, há a necessidade de se explicar o termo juventude. Nesse sentido, há que se ressaltar que o conceito, além do aspecto temporal, ainda varia de acordo com as diversas áreas do conhecimento, de quem se debruça sobre esse tema. Neste trabalho, há a aproximação com o conceito utilizado por Pais (2003, p. 378): "a juventude aparece cada vez menos associada a uma categoria de idade, e cada vez mais a um conjunto diversificado de modos de vida" (Pais, 2003, p. 378).

Desse modo, a condição juvenil comum se entrelaça com as diferentes situações vividas pelos/as jovens, resultando tanto em pertencimento geracional comum (juventude no singular) quanto na diferenciação social entre os jovens (juventudes no plural).

Entende-se, portanto, que o termo "condição juvenil" traz dimensões marcantes:

> [...] a juventude refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. Na análise, permite-se levar em conta tanto a **dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos**, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve (Dayrell, 2007. Grifo nosso).

Assim, como o autor, entende-se que o termo "condição" possui um caráter cultural das práticas juvenis, as quais são frutos das diferentes formas de esses/as jovens experimentarem as suas vidas, dos espaços que ocupam nas sociedades, mas, sobretudo, dos *espaçostempos* que

habitam. Para Weller (2005, p. 110), a condição juvenil seria o [...] “espaço tempo, no qual estilos de vida são descobertos e experimentados, experiências geracionais são constituídas, identidades são construídas ou reconstruídas”.

Considerando-se, pois, as diferentes concepções de juventudes, bem como as diferentes formas de expressão da existência juvenil, opta-se, nesta dissertação, assim como os autores citados acima, por se utilizar o termo juventudes, no plural, para fazer referência ao conjunto de sujeitos jovens, suas culturas e vivências. Neste trabalho, defende-se a análise das juventudes consideradas como “construção cultural”; assim, cada sociedade compreende e organiza a passagem da infância para a vida adulta, embora as formas e os conteúdos dessa passagem sejam enormemente variáveis, dentro de cada cultura (Feixa, 1998, p. 18).

Nessa circunstância, percebe-se que, em Alagoas, principalmente em relação aos/às jovens que frequentam a EJA e em específico o CEJA, as suas identidades são silenciadas, ou seja, para essas pessoas, predomina-se a concepção da juventude de maneira genérica, entendida como a fase da vida individual, incompreendida muitas vezes. Isso quer dizer que eles/as carregam rótulos sob jugo da violência simbólica, a qual se expressa na imposição “dissimulada” do discurso da cultura dominante, ao se reproduzir o preconceito contra o sujeito jovem que circula na sociedade e acaba adentrando o espaço escolar, amalgamando-se de tal maneira que acaba se transformando em verdades absolutas (Bourdieu, 2003).

Rompendo-se com essa perspectiva, neste texto, o termo juventudes se configura como categoria de análise política e social e, para isso, baseia-se em autores/as como: Araújo (2007) e Dayrell (2003; 2007), que definem, categorizam e detalham como observam, definem as juventudes. Seguindo essa perspectiva, os autores afirmam que a juventude seria a fase marcada por escolhas, definições e inserção social. Seria nesse momento da vida que o sujeito está de frente a diversos tipos de escolhas, sejam elas profissionais, de fazer ou não parte de determinados espaços, sejam as de consumir ou não alguns tipos de produtos. Além disso, é o momento em que as responsabilidades começam a fazer parte do cotidiano, principalmente dos/as jovens de camadas populares.

Dentro desse contexto, ainda há que se ressaltar que é preciso compreender as juventudes “como plurais”, considerando-se os “contextos sócio-históricos onde [sic] se movem, com suas condições e situações juvenis e os diferentes modos de expressar suas culturas” (Reis, 2018, p. 81). Desse modo, ao se tratar do “ser jovem”, ou como diz Abramo (2005): da “condição juvenil”, é necessário se ter em mente que existe pluralidade, pois os/as jovens, de forma individual ou coletiva, apresentam vivências e condições diversas,

principalmente as culturas diversas. Nesse aspecto, considerando-se as múltiplas realidades envolvendo o Ensino Médio no CEJA - Paulo Freire, para todos/as que frequentam o CEJA, seja jovem, seja adulto ou idoso, compreende-se que a escola, em especial o Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de projetos pessoais e profissionais para a vida, mas, principalmente, para atuarem no mercado de trabalho.

Dentro do quantitativo de estudantes do CEJA, ressalta-se que há muitos negros e pardos na instituição, mas que não reconhecem suas identidades. A esse respeito, foi considerada, inicialmente, a questão da identidade, sobre a qual muitos autores trarão como definição "conceito de si" ou "representação de si" (Jacques, 1998). Sobre a temática identidades, Gomes (2005) ressalta que a construção identitária na escola deve ser concebida dentro de uma perspectiva social, que envolve semelhanças e disparidades, continuidades e fragmentação.

Assim, a identidade ou identidades que são desenvolvidas pelos indivíduos e/ou grupos se dá a partir da sua própria autoimagem. Sobre a construção das identidades, foi tomada, em particular, a definição de Dayrell (2003, p. 8), que assim dispõe:

> Quando falamos em identidade, não estamos nos referindo a um "eu" interior natural, como se este fosse uma capa colocada pela sociedade sobre o núcleo interno com o qual nascemos. Ao contrário, estamos falando em uma construção que cada um vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros. A construção da identidade é antes de tudo um processo relacional, ou seja, um indivíduo só toma consciência de si na relação com o Outro. É uma interação social, o que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e garantia da identidade individual.

Concorda-se com o autor sobre construção de identidades no Brasil, ao se entender que essa construção acontece dentro de um panorama histórico, social e cultural. Nesse sentido, reflete-se: quantas singularidades não passam despercebidas, especialmente ao se considerar as nuances dessas distintas realidades, as quais intensificam ou atenuam diferenças.

Destaca-se, nesse contexto, a opção pelo termo diferença e não diversidade, considerando-se o que Silva (2000) propõe, trazendo a distinção entre diversidade e diferença, a qual se considera especialmente oportuna para expressar a abordagem em que se situa a perspectiva intercultural:

> Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo

> implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais – numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de "diferença", por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade (Silva, 2000, p. 44-45).

Concordando com o autor, ressalta-se a importância de o CEJA - Paulo Freire construir currículos que tensionem as diferenças dos/as estudantes, assumindo, portanto, um caráter crítico emancipatório, uma prática libertadora. Nesse sentido, o ideal é que os currículos na/para EJA devam ter como preocupação o fortalecimento das relações estabelecidas pelos sujeitos e suas vivências e realidades, não podendo ser fragmentados e separados da totalidade.

Dentro desse contexto, são trazidas as reflexões de Silva (2016), quando ressalta a importância do entendimento do currículo em relação a questões de identidade e de poder, principalmente ao considerar a maciça presença de situação de vulnerabilidade social no referido Centro. Faz-se importante entender que a escola deve respeitar e acolher as diferenças, além da formação de conhecimentos preestabelecidos por áreas, pois é nesse espaço que a identidade do/a estudante se construirá ao longo dos anos, já que grande parte da vida de uma pessoa acontece na escola, e é ali também que surgem os primeiros questionamentos e dúvidas, que, muitas vezes, são silenciados.

Nesse contexto, entende-se que o referido espaço pesquisado deve estar atento ao caráter ideológico que os currículos podem assumir. Segundo Moreira e Silva (1997, p. 23), a ideologia seria "a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social". Nesse sentido, precisamos questionar quais sujeitos estamos formando.

5 CURRÍCULOS DA/NA EJA MODULAR NO CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS PAULO FREIRE – O QUE NOS DIZEM OS DADOS

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como se configuram os currículos construídos nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no formato modular, no Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire - CEJA, no ano de 2024. Diante desse objetivo, construiu-se a seguinte problematização: até que ponto os Currículos construídos da/na EJA Modular, no Centro de Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire (CEJA), em 2024, extrapolavam o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular?

Nesta seção, são trazidas as categorias que emergiram das análises realizadas nas narrativas, oriundas das entrevistas e dos diálogos informais nas rodas de conversa, realizadas com as docentes e a coordenadora envolvida nesta investigação. Há que se ressaltar que as narrativas coletadas ajudaram a esta pesquisadora a alcançar o objetivo proposto de compreender quais currículos foram construídos na EJA Modular no CEJA, ano de 2024, recorte temporal, e os desdobramentos desta pesquisa de mestrado.

Foram utilizadas, ainda, no processo de análise, informações contidas nos documentos institucionais como os planejamentos e as atividades impressas que foram trabalhadas em sala de aula com os/as trabalhadores/as-estudantes, no sentido de serem confrontados 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 mencionado na metodologia.

Sobre a relevância de se utilizar narrativas para pesquisas em educação, Cavalcante e Freitas (2021, p. 12) afirmam:

> [...] pois essas narrativas carregavam o peso da legitimidade de todo processo, uma vez que os narradores/as trabalham na primeira pessoa, falam de si, de suas emoções, dos seus ‘erros’, das suas preferências. Nesse processo são detalhadas experiências vivenciadas pelo/a narrador/a (Cavalcante; Freitas, 2021, p. 12).

Entende-se, portanto, que as narrativas envolvem, ao mesmo tempo, diferentes lugares, relações e significados, de modo que se entrelaçam e se confundem diante das experiências cotidianas, quer sejam singulares quer sejam coletivas, vivenciadas por esses sujeitos subjetivos e narradores, praticantes de sentidos e de significados em seus contextos de vida.

Essas narrativas abriram a possibilidade de conhecermos de forma particular o processo de ensino aprendizagem que está acontecendo no Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire, sobretudo na oferta da EJA Modular, no Ensino Médio. Assim, o olhar desta pesquisadora estava centrado em: possibilidades, perspectivas e desafios. Nesse contexto, foram utilizados nomes fictícios para as entrevistadas, preservando-se as identidades das envolvidas na pesquisa, tendo os nomes das professoras e da coordenadora pedagógica resguardados, mantendo-se o anonimato dessas participantes. Respectivamente, as docentes foram identificadas como D1, D2, D3, e a coordenadora pedagógica como CP.

Destaca-se, ainda, que os dados foram coletados no ano de 2024, a partir de observações feitas em/nas salas de aula, considerando-se as narrativas das educadoras que atuam no referido Centro, bem como as atividades distribuídas entre os/as estudantes, aos quais houve acesso no período da investigação. Ademais, as recorrências nas falas das professoras e o *corpus* coletado em sala serviram para este estudo como material para a construção das categorias que serão analisadas abaixo:

- **Categoria 1 – EJA Modular e BNCC: consequências do alinhamento imposto pela Resolução nº. 1, de 2021.**

  Nesta categoria analítica, propõe-se a discussão das percepções das educadoras envolvidas na pesquisa, acerca das implicações decorrentes da Resolução CNE/CEB nº. 1/2021, que institui a obrigatoriedade do alinhamento da Educação de Jovens e Adultos à Base Nacional Comum Curricular.

- **Categoria 2 –- Construções curriculares emancipatórias na EJA modular - Insurgências nas práticas das educadoras.**

  Nesta categoria, são trazidas narrativas das educadoras participantes da pesquisa, nas quais elas afirmam que extrapolam as prescrições da EJA Modular, bem como da BNCC, principalmente pelo fato de estas imputarem um significativo distanciamento das realidades dos sujeitos.

- **Categoria 3 – Práticas curriculares das professoras da EJA Modular no CEJA Paulo Freire.**

  Aqui, socializam-se as atividades concretas que se configuram em currículos nas salas de aula, fazendo-se um paralelo com as narrativas das educadoras participantes da pesquisa, que reforçam a necessidade de construir currículos críticos e emancipatórios, a partir da dialogicidade e que extrapolam o alinhamento imposto pela Resolução nº. 1/2021 e as prescrições da BNCC.

5.1 CATEGORIA 1 - EJA MODULAR E BNCC: CONSEQUÊNCIAS DO ALINHAMENTO IMPOSTO PELA RESOLUÇÃO Nº. 1, DE 2021

A implementação da EJA Modular na Rede Estadual de Ensino de Alagoas desencadeou intensos debates entre pesquisadores/as, movimentos sociais, universidades, conselhos educacionais e demais sujeitos comprometidos com a defesa da Educação de Jovens e Adultos no estado. Tal cenário decorre, sobretudo, da forma como esse processo foi conduzido, marcado pela ausência de diálogo com coletivos historicamente envolvidos na construção e na defesa da modalidade, como o Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (Faeja) e o Conselho Estadual de Educação (CEE).

A Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL) fundamenta a implementação da EJA Modular na Resolução CNE/CEB nº. 1, de 28 de maio de 2021, normativa que estabelece diretrizes para o alinhamento da Educação de Jovens e Adultos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, a forma como essa política foi operacionalizada no contexto estadual evidencia tensões significativas entre a prescrição curricular e as condições concretas de implementação no cotidiano escolar.

Nesse sentido, conforme argumenta Macedo (2018), políticas curriculares nacionais como a BNCC tendem a instaurar processos de centralização e de padronização do currículo, reduzindo a autonomia das redes e das escolas na construção de propostas pedagógicas contextualizadas. Para a autora, tais políticas frequentemente ignoram os processos locais de produção curricular, os quais se constituem nas interações entre professores, estudantes e comunidades escolares.

Considerando-se essas tensões, a análise das narrativas produzidas pelos participantes desta pesquisa permitiu identificar questões centrais relacionadas aos impactos do alinhamento da EJA à BNCC e, posteriormente, à implementação da EJA Modular no contexto investigado. Constatou-se, portanto, a partir das falas das investigadas, que houve a ausência de diálogo institucional, fragilidade formativa docente e limites desse alinhamento curricular.

5.1.1 Ausência de diálogo institucional na implementação da EJA Modular

Um dos elementos mais recorrentes nas narrativas dos participantes da pesquisa refere-se à ausência de diálogo no processo de implementação da EJA Modular. As falas indicam que

a mudança curricular ocorreu de maneira verticalizada, sem a participação dos profissionais da escola nos processos de discussão e de tomada de decisão.

Tal aspecto pode ser observado na seguinte narrativa:

> [...] Não conheço a Resolução nº. 1 de 28 de maio de 2021, nós que trabalhamos aqui no CEJA/Paulo Freire nunca discutimos sobre essa resolução, [...] a Seduc em nenhum momento trouxe esse documento para discussão, da mesma forma não nos indicou a leitura e o conhecimento desse documento, nós fomos chamados e apenas comunicados sobre a mudança para EJA Modular (CP, 2024).

Esse excerto revela um dado particularmente significativo que é o desconhecimento, por parte de profissionais que atuam diretamente na Educação de Jovens e Adultos no formato modular, acerca da própria normativa que orienta a reorganização curricular da modalidade. Do ponto de vista analítico, essa situação evidencia fragilidades nos processos institucionais de comunicação e de formação pedagógica, além de indicar que a política curricular foi implementada sem garantir condições para que os sujeitos envolvidos no processo educativo pudessem compreendê-la criticamente.

Essa ausência de diálogo também aparece de forma explícita em outra fala, como se observa:

> Nós não fomos ouvidos, não fomos chamados para que pudéssemos opinar; já recebemos a ordem da Seduc para a mudança de EJA Semestral para Modular no Ensino Médio, [...] foi tudo muito rápido, em plena pandemia tivemos essa notícia, que caiu feito uma bomba, não podemos decidir, aonde ficou a autonomia da escola? Dos professores não tivemos oportunidade de decidir de construir (CP, 2024).

Como se pode perceber, as duas narrativas evidenciam que a mudança do formato da EJA para EJA Modular ocorreu por meio de uma lógica de gestão centralizadora, caracterizada pela imposição de decisões curriculares da Seduc, sem a participação dos professores e dos coordenadores pedagógicos. A EJA Modular, apoiada no caráter dominante homogeneizador da Resolução nº. 1, de 28 de maio de 2021, favoreceu a disparidade dos conteúdos curriculares e a realidades dos/as trabalhadores/as-estudantes da EJA.

Como se pôde observar, as turmas das professoras participantes da pesquisa têm suas especificidades e diferenças; portanto, são produzidos currículos inéditos com diferenças na dinâmica pedagógica, os quais extrapolam a normatividade homogênea, ou seja, produzem suas digitais pedagógicas próprias.

Entende-se, dessa forma, que os materiais/módulos desprezam os perfis socioeconômicos e culturais dos/as estudantes, ao tempo que fragmentam os conhecimentos escolarizados, e organizam 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).

Outro aspecto evidenciado nas falas das entrevistadas refere-se às dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo de reorganização curricular da EJA. Tais dificuldades estão relacionadas, sobretudo, à ausência de políticas sistemáticas de formação continuada voltadas à modalidade.

Nesse sentido, um/a dos/as docentes que participaram da pesquisa afirma:

> [...] Não fomos consultados para implementação da EJA Modular, por isso dialogamos aqui, mas a Seduc não orienta, assim, nos meus planejamentos e currículos eu incluo as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades que são propostas na BNCC; facilita muito, pois preciso estar à frente de componentes curriculares que não domino, como Língua Inglesa, Educação Física e Artes (D1, 2024).

Já uma outra docente participante da pesquisa relata:

> Não conheço a resolução, não me apresentaram e não sabia dessa proposta de alinhamento da EJA com a BNCC. Planejo minhas aulas de acordo com o material que é disponibilizado na escola web, Seduc e ainda seguindo as orientações da coordenação pedagógica (D3, 2024).

Como se pode constatar, as falas acima revelam que a EJA Modular não foi discutida com as professoras. Nesse contexto, a BNCC e as prescrições impostas pela Seduc estão sendo utilizadas amplamente, sendo consideradas como recursos instrumentais para orientar o currículo escolar, especialmente diante da necessidade de atuação docente em componentes curriculares para os quais não houve formação específica. É importante salientar que "a BNCC não é currículo" (Macedo, 2018, p. 29), uma vez que se fundamenta em competências e em habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas.

Essas narrativas evidenciam um processo de implementação curricular marcado por improvisações pedagógicas e pela ausência de espaços coletivos de estudo e de reflexão sobre as mudanças curriculares. Tal cenário revela que a reorganização da EJA Modular vem sendo sustentada, em grande medida, pelo esforço individual das professoras, e não por uma política educacional estruturada e participativa. Assim, no tocante à EJA Modular, o sistema

educacional em Alagoas segue a lógica de isolar os indivíduos e os objetos. Nesse sentido, a fragmentação dos sujeitos e dos seus coletivos é interessante, para a manutenção do controle; por meio das secretarias, a regulação da dinâmica hegemônica.

Conforme problematiza Macedo (2018), políticas curriculares prescritivas frequentemente transferem para os/as professores/as a responsabilidade de operacionalizar mudanças educacionais complexas, sem garantir as condições formativas necessárias para tal. Reafirma-se, nesse intento, que, nesta pesquisa, segue-se a concepção de que currículo é práxis, construído cotidianamente nas escolas, conforme expõe Oliveira (2013):

> [...] em diferentes salas de aula, momentos, circunstâncias, diferentes professores criam currículos, modificando normas e textos de políticas educacionais, hegemonias políticas e outras influências, usando aquilo que sabem/sentem/desejam em diálogo com aquilo que lhes é supostamente imposto (p. 379).

Concorda-se com a autora, ao se ressaltar que o currículo não é um objeto estático, configurando-se por meio das ações, dos conteúdos e das práticas que ocorrem cotidianamente nas escolas; por isso mesmo, a EJA não está contemplada na BNCC. Essa situação evidencia uma contradição importante: ao tempo em que a política curricular exige a reorganização do trabalho pedagógico, não são asseguradas condições institucionais adequadas para a formação dos/as professores/as responsáveis por sua implementação.

Tal dinâmica contraria os princípios históricos da Educação de Jovens e Adultos, que se fundamenta em práticas pedagógicas dialógicas e na valorização das experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Conforme argumenta Oliveira (2018), os currículos devem ser compreendidos como construções sociais produzidas nas práticas cotidianas da escola. Entende-se, portanto, que, quando as políticas curriculares são implementadas de forma verticalizada, sem a participação dos sujeitos e da comunidade escolar, há um enfraquecimento dos processos coletivos de produção curricular.

Ressalta-se, portanto, que a implementação da Resolução CNE/CEB nº. 1, de 28 de maio de 2021, impôs, sem discussão, para a EJA Modular, currículos com caráter homogeneizador e monocultural, baseados em conteúdos estanques, amalgamados em disciplinas. Dentro desse contexto, desconsidera-se que, no processo de ensino-aprendizagem direcionado à EJA, é fundamental se reconhecer as particularidades dos/as estudantes. Nesse sentido, compreende-se que:

> [...] Os currículos devem ser sensíveis às necessidades e aos interesses deles, proporcionando-lhes uma educação significativa para suas vidas e coerente com suas realidades. Isso implica incluir conteúdos que estejam relacionados às suas vivências, possibilitando uma maior identificação e uma maior valorização dos conhecimentos já adquiridos (Santos; Araújo; Cavalcante, 2025, p. 13).

Concorda-se com as autoras, compreendendo-se que as escolas da EJA devam reconhecer que os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos-EJA possuem identidades singulares e diversas. Esses/as estudantes enfrentaram inúmeras adversidades em suas vidas, mas, mesmo assim, fizeram seus passos de volta à escola. Nesse sentido, ressalta-se que, no espaço escolar, eles/as devem ser acolhidos, respeitando-se suas especificidades, em um processo dialógico. Nas palavras de Freire (1996, p. 150), uma educação como prática da liberdade (1975, p. 150) requer "[...] que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como força de transformação do mundo". Transformação social essa que é mediada pelo diálogo, considerando-se que "[...] os seres humanos se constroem em diálogos, pois são essencialmente comunicativos". Não há, portanto, educação sem diálogo, e o momento do diálogo é o momento para transformar a realidade.

Diante das falas coletadas, percebe-se que a Secretaria de educação de Alagoas impôs, de maneira vertical, a chamada cultura hegemônica, em nome dessa simplificação racional, e, nesse sentido, defende a existência de uma educação desprovida de sujeitos, impondo propostas curriculares baseadas na formalização "inconteste" dos processos.

5.1.2 Limites do alinhamento curricular da EJA à BNCC

Sobre os limites do alinhamento curricular da EJA à BNCC, as narrativas dos participantes evidenciam questionamentos acerca da adequação da BNCC às especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, uma das docentes afirma:

> Eu entendo que o alinhamento da EJA a BNCC aparece na EJA Modular como uma maneira de formar os/as estudantes para o mercado de trabalho. [...] Depois da implementação da EJA Modular, principalmente no tocante ao alinhamento, eu já ouvi muitas discussões, até mesmo do pessoal do FAEJA, que afirma que a EJA não cabe na BNCC, e eu concordo que não cabe (D2, 2024).

O trecho acima evidencia uma percepção crítica acerca dos limites do alinhamento curricular proposto pela política da EJA Modular. Essa percepção converge com críticas presentes na literatura especializada. Conforme argumenta Cavalcante (2022), a BNCC opera

a partir de uma lógica monocultural de conhecimento, que tende a privilegiar determinados referenciais epistemológicos e a desconsiderar a diversidade de saberes presentes nas experiências sociais dos sujeitos.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, tal lógica pode resultar na invisibilização das trajetórias de vida dos/as trabalhadores/as-estudantes, cujos saberes são frequentemente construídos em contextos de trabalho, participação comunitária e experiências sociais diversas. De forma geral, as narrativas analisadas indicam que a implementação da EJA Modular, em Alagoas, foi marcada por um conjunto de tensões decorrentes da ausência de diálogo institucional. Conforme dito, isso demonstra a fragilidade dessa política, que deixa os/as educadores/as inseguros/as.

> O alinhamento da EJA Modular à BNCC cabe em partes. [...] Determinadas situações e vivências dos nossos alunos jovens e adultos a BNCC pode atender, principalmente os conteúdos, mas quando os temas estão relacionados às aprendizagens da vida, das experiências do cotidiano, porém, o todo não contempla (CP, 2024).

> O documento diz que é preciso alinhar a BNCC, eu tento, mas nem todas as competências e habilidades conseguimos, por que os estudantes, muitos estão aqui por outros motivos e não apenas para se inserir no mercado de trabalho, principalmente os/as estudantes mais idosos estão aqui por que querem realmente aprender, ou interagir com os outros (D3, 2024).

Embora se reconheça que determinados conteúdos são necessários, as participantes apontam que as prescrições da BNCC em sua totalidade não contemplam as especificidades dos/as estudantes da modalidade, quando afirmam: “mas quando os temas estão relacionados às aprendizagens da vida, das experiências do cotidiano, porém, o todo não contempla” (CP, 2024), ou quando afirmam: “não apenas para se inserir no mercado de trabalho, principalmente os/as estudantes mais idosos estão aqui por que querem realmente aprender, ou interagir com os outros” (D3, 2024).

Essas professoras compreendem que as experiências e os saberes dos estudantes da EJA, dentro da BNCC, tendem a ser invisibilizados por uma racionalidade que privilegia a padronização e a homogeneização dos processos educativos. Tal dinâmica reforça aquilo que Cavalcante (2017) denomina de hegemonia de um pensamento educacional unidimensional, no qual determinados conhecimentos são legitimados, enquanto outros são desconsiderados.

Dessa forma, o alinhamento da EJA à BNCC, quando implementado sem mediação formativa e sem participação efetiva dos sujeitos da escola, corre o risco de produzir processos

de descaracterização curricular da modalidade, comprometendo sua função social emancipatória e afastando-a de seus princípios históricos.

> Aqui tem muitos jovens em busca de oportunidades no mercado de trabalho, mas nem todos, principalmente os estudantes com deficiência que aqui tem muitos, estes não vem buscar mercado de trabalho, vem mesmo para socializar (D2, 2024).

> Eu entendo que a EJA Modular, principalmente no tocante ao alinhamento a BNCC não está considerando a realidade dos/as estudantes que vem para aqui, o nosso público da EJA mudou muito, agora nós temos muitos jovens com autismo, com deficiência, suas realidades expectativas são outras, estamos nos adaptando, principalmente em relação a Inclusão, aí a BNCC está bem longe, sobre essa inclusão a Seduc não trata, nem formação continuada sobre o tema temos (CP, 2024).

A análise das narrativas produzidas pelas participantes evidencia que a implementação da EJA Modular na Rede Estadual de Ensino de Alagoas vem sendo conduzida em um contexto marcado por ausência de diálogo institucional. As educadoras deixam claro que há fragilidades na política da modalidade na rede estadual – Seduc, principalmente em não realizar formação continuada, conforme dito:

> [...] mudou muito, agora nós temos muitos jovens com autismo, com deficiência, suas realidades expectativas são outras, estamos nos adaptando, principalmente em relação a Inclusão, aí a BNCC está bem longe, sobre essa inclusão a Seduc não trata, nem formação continuada sobre o tema temos (CP, 2024).

Tais elementos indicam que a Seduc impôs uma proposta curricular para o Ensino Médio da EJA no estado, orientada, predominantemente, por uma lógica prescritiva, definida em uma instância superior e, posteriormente, transferida para o cotidiano escolar da EJA como norma a ser executada, totalmente sem diálogo com os/as educadores/as (Cavalcante, 2017).

Essa dinâmica reforça as críticas elaboradas por Macedo (2018), ao argumentar que políticas curriculares nacionais, como a BNCC, tendem a instaurar processos de padronização do conhecimento escolar, reduzindo a autonomia das escolas e dos/as professores/as na construção de propostas pedagógicas contextualizadas.

No caso específico da Educação de Jovens e Adultos, em Alagoas, esse movimento torna-se ainda mais problemático, pois se desconsideram as especificidades dos sujeitos que compõem essa modalidade, cujas trajetórias educacionais são marcadas por interrupções escolares, experiências de trabalho e múltiplos saberes construídos ao longo da vida. Conforme

argumenta Oliveira (2018), os currículos não se restringem a prescrições normativas, mas se constituem como processos sociais e culturais que se produzem nas práticas cotidianas da escola e nas interações entre sujeitos, saberes e experiências.

Nesse sentido, a implementação de políticas curriculares sem processos participativos de discussão e de construção coletiva tende a produzir um distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo vivido no cotidiano escolar. Tal distanciamento torna-se evidente nas narrativas das professoras e da coordenadora pedagógica participantes desta pesquisa, as quais relatam desconhecimento das normativas que orientam a reorganização da EJA e das dificuldades para compreenderem e operacionalizarem o alinhamento curricular proposto.

A partir dessa perspectiva, é possível aproximar essa realidade da crítica elaborada por Santos (2000) acerca da razão indolente, conceito utilizado pelo autor para caracterizar formas de racionalidade que se apresentam como únicas e universais, desconsiderando a diversidade de experiências e saberes existentes na sociedade. Essa lógica manifesta-se, quando políticas curriculares privilegiam determinados saberes considerados legítimos pelo discurso hegemônico, enquanto desconsideram os conhecimentos produzidos nas experiências sociais dos sujeitos. No caso da Educação de Jovens e Adultos, tal processo pode resultar na desvalorização das trajetórias de vida dos/as trabalhadores/as-estudantes, cujos saberes frequentemente são construídos em contextos de trabalho, participação comunitária e vivências sociais diversas.

Ao analisar esse fenômeno, Cavalcante (2017) afirma que a hegemonia de um pensamento educacional contribui para a homogeneização das práticas pedagógicas e para a imposição de modelos curriculares que não dialogam com a diversidade de sujeitos presentes nas escolas. Nesse sentido, o alinhamento da EJA à BNCC pode reforçar processos de invisibilização dos saberes dos/as estudantes da modalidade, ao privilegiar conteúdos e habilidades definidos a partir de uma lógica curricular concebida, prioritariamente, para a escolarização regular.

Diante desse cenário, a perspectiva da ecologia de saberes, também proposta por Santos (2014), apresenta-se como um importante referencial teórico para pensar alternativas às formas hegemônicas de produção curricular. Para o autor, a ecologia de saberes propõe o reconhecimento da pluralidade epistemológica existente na sociedade, valorizando diferentes formas de conhecimento e promovendo diálogos entre saberes científicos e saberes populares.

Aplicada à EJA, essa perspectiva implica reconhecer os estudantes como sujeitos portadores de saberes legítimos, construídos em suas trajetórias de vida, e compreender o currículo como um espaço de diálogo entre diferentes experiências de conhecimento.

Entretanto, os resultados indicam que a implementação da EJA Modular, em Alagoas, vem ocorrendo em direção oposta a essa perspectiva, uma vez que as mudanças curriculares foram conduzidas sem a participação efetiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo e sem considerar plenamente as especificidades da modalidade.

Dessa forma, em vez de se fortalecer a EJA como espaço de reconhecimento e de valorização dos saberes dos/as trabalhadores/as-estudantes, o alinhamento curricular proposto corre o risco de acentuar processos de padronização e de descaracterização da modalidade, comprometendo sua função social emancipatória e distanciando-a dos princípios históricos que orientam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. As narrativas das docentes analisadas evidenciaram que a BNCC não contempla explicitamente a modalidade da EJA, e apresenta limites significativos, quando transposta para esse campo educativo. Conforme problematiza Arroyo (2017), os/as sujeitos da EJA não podem ser compreendidos a partir de uma lógica universalizante e abstrata, pois carregam marcas de exclusão social, educacional e econômica que exigem currículos sensíveis à diversidade, à historicidade e às condições materiais de existência.

Nesse sentido, o alinhamento acrítico da EJA modular à BNCC tende a produzir um currículo homogeneizador, que desconsidera as especificidades do público jovem e adulto e fragiliza o princípio da educação como direito social. Assim, importa reafirmar que a crítica à padronização curricular associada à Base Nacional Comum Curricular tem sido amplamente discutida no campo dos estudos do currículo. Para Macedo (2017), a tentativa de estabelecer uma base comum nacional tende a produzir processos de homogeneização curricular, ignorando as múltiplas realidades que constituem o cotidiano das escolas. Conforme afirma a autora: “[...] a ideia de uma base comum tende a operar por meio da fixação de sentidos curriculares, produzindo um movimento de centralização que limita a potência criativa das escolas e dos professores na construção de currículos situados” (Macedo, 2017, p. 52).

Nesse sentido, a transposição direta da BNCC para a Educação de Jovens e Adultos revela limites significativos, sobretudo porque essa modalidade se constitui a partir de sujeitos cujas trajetórias escolares são marcadas por interrupções, desigualdades sociais e múltiplas experiências de vida. De acordo com o que argumenta Oliveira (2012, p. 78): “os currículos não são apenas aquilo que está prescrito nos documentos oficiais; eles são permanentemente

produzidos nas práticas cotidianas das escolas, nas interações entre sujeitos e nas experiências concretas que atravessam os processos educativos" (Oliveira, 2012, p. 78).

Essa compreensão permite problematizar a tentativa de enquadrar a EJA em uma estrutura curricular universalizante, uma vez que os currículos vividos nesse contexto emergem das relações estabelecidas entre professores/as, estudantes e suas realidades socioculturais.

Além disso, conforme analisado anteriormente, o discurso das competências e das habilidades, algo central na BNCC, articula-se a uma racionalidade produtivista, que subordina a educação às demandas do mercado de trabalho.

Outro elemento central na crítica às atuais políticas curriculares refere-se à centralidade conferida ao discurso das competências e das habilidades. Concorda-se com Macedo (2019), ao se afirmar que essa linguagem curricular não é neutra, pois se articula a determinadas racionalidades políticas e econômicas que orientam as reformas educacionais contemporâneas. Segundo a autora: "o discurso das competências opera como tecnologia de governo do currículo, organizando o conhecimento escolar em torno de finalidades utilitaristas e frequentemente vinculadas às demandas do mercado" (Macedo, 2019, p. 104).

Nesse contexto, o currículo deixa de priorizar processos formativos amplos e passa a enfatizar aprendizagens consideradas úteis à inserção produtiva dos sujeitos. Tal movimento, quando aplicado à EJA, tende a reforçar uma concepção de escolarização aligeirada, orientada mais pela certificação do que pela formação humana integral.

Essa problematização também é discutida por Oliveira (2018), ao afirmar que "[...] as políticas curriculares contemporâneas, ao enfatizarem competências e resultados mensuráveis, frequentemente invisibilizam as dimensões culturais, sociais e políticas que constituem os processos educativos" (Oliveira, 2018, p. 41).

Dessa forma, a implementação acrítica da BNCC na EJA pode produzir currículos descolados das experiências concretas dos/as trabalhadores/as-estudantes, enfraquecendo o potencial emancipador historicamente associado a essa modalidade. No contexto da EJA Modular, essa lógica se expressa na valorização de percursos formativos acelerados, na ênfase em certificações e na adaptação dos sujeitos às exigências imediatas do mercado de trabalho.

Tal orientação curricular encontra respaldo no discurso da meritocracia, que responsabiliza individualmente os/as trabalhadores/as-estudantes por seus êxitos ou fracassos escolares e profissionais. Essa perspectiva desloca o debate das condições estruturais de desigualdade para o campo do esforço individual, legitimando processos de exclusão sob a aparência de igualdade de oportunidades.

5.2 CATEGORIA 2 - CONSTRUÇÕES CURRICULARES QUE SEGUEM PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS NA EJA MODULAR - INSURGÊNCIAS NAS PRÁTICAS DAS EDUCADORAS

Inicia-se esta análise destacando-se o distanciamento existente entre os conteúdos propostos nos cadernos pedagógicos EJA Modular e demais materiais utilizados na EJA Modular — estruturados a partir das competências e das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular — e as necessidades concretas apresentadas pelos/as trabalhadores/as-estudantes que frequentam a modalidade no CEJA Paulo Freire.

Esse distanciamento evidencia uma tensão central entre, de um lado, a proposta de um currículo prescritivo alinhado à BNCC e, de outro, a necessidade de construção de práticas pedagógicas emancipatórias, capazes de dialogar com as experiências de vida, os saberes e as demandas sociais dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

No centro desse debate, encontra-se a dissociabilidade entre um currículo democrático e emancipador construído em sala de aula e as prescrições curriculares instituídas pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (Seduc/AL). Tais prescrições, embora legitimadas por normativas nacionais como a Resolução CNE/CEB nº. 1/2021, mostram-se insuficientes para responder às especificidades da modalidade, sobretudo quando a EJA é ofertada no formato modular.

Essa inadequação revela um processo histórico de invisibilização das especificidades da EJA nas políticas educacionais, marcado pela ausência de políticas públicas consistentes voltadas à modalidade no estado de Alagoas. Tal cenário reforça processos de silenciamento e de subalternização que historicamente atravessam a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Nesse sentido, conforme argumenta Macedo (2017), políticas curriculares nacionais como a BNCC tendem a instaurar processos de centralização e de padronização do conhecimento escolar, reduzindo a autonomia das redes de ensino e das escolas na construção de propostas pedagógicas contextualizadas. Para a autora, o currículo não pode ser compreendido apenas como um conjunto de prescrições normativas, mas como um campo de disputas políticas e epistemológicas, no qual diferentes concepções de conhecimento e de formação humana entram em tensão.

Seguindo essa perspectiva, faz-se necessário compreender também o viés econômico e político subjacente à organização da EJA no formato modular. Conforme analisa Frigotto (2010), determinadas políticas educacionais contemporâneas inserem a educação no campo das

políticas de ajuste às demandas do capital, reduzindo-a a um instrumento de preparação da força de trabalho e esvaziando seu potencial de formação humana integral.

Conforme dito anteriormente, a centralidade conferida às competências e às habilidades — reforçada pelo alinhamento curricular à BNCC — tende a subordinar o currículo da EJA Modular a uma lógica produtivista orientada pela eficiência, pela flexibilidade e pela empregabilidade. Tal orientação articula-se ao discurso da meritocracia, que atribui ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso escolar e profissional, desconsiderando-se as condições estruturais de desigualdade social que marcam as trajetórias dos sujeitos da EJA.

Ao analisar esse fenômeno, Arroyo (2017) argumenta que os/as trabalhadore/as-estudantes da Educação de Jovens e Adultos não podem ser compreendidos/as apenas como trabalhadores/as em processo de qualificação profissional, mas como sujeitos históricos portadores de saberes, culturas e experiências de vida que precisam constituir o ponto de partida das práticas pedagógicas.

Dessa forma, subordinar a EJA às exigências do mercado implica negar a historicidade desses sujeitos, e reduzir a educação a um mecanismo de regulação social. Tal movimento tensiona diretamente os fundamentos da modalidade, sobretudo a concepção de educação como prática de liberdade, defendida por Paulo Freire (1987; 1996).

Entretanto, apesar das limitações impostas pelo currículo prescrito, as narrativas das docentes participantes desta pesquisa revelam a construção de práticas pedagógicas que extrapolam as prescrições oficiais, evidenciando movimentos de resistência curricular no cotidiano escolar. Nesse sentido, uma das docentes participantes afirma:

> A BNCC não dá conta da diversidade dos sujeitos da EJA. Os estudantes da EJA não buscam apenas conteúdos. Eles voltam a frequentar a escola para ter com quem conversar, com quem conviver. Eles retornam a princípio para fugir da solidão e aqui tomam gosto e avançam. Sendo assim, não tem como a BNCC, com todos aqueles conteúdos, conseguir motivar e alcançar esses estudantes (D1, 2024).

A fala evidencia uma compreensão ampliada do papel da escola na vida dos estudantes da EJA. Para além da transmissão de conteúdos escolares, a instituição educativa aparece como espaço de convivência, de acolhimento e de reconstrução de vínculos sociais. Essa dimensão relacional da educação dialoga diretamente com a perspectiva freireana, segundo a qual o processo educativo se constrói no encontro entre sujeitos que se reconhecem como históricos e inacabados. Para Paulo Freire (1996), o diálogo constitui uma exigência ontológica da educação

libertadora, sendo, por meio dele, que os sujeitos se tornam capazes de interpretar criticamente a realidade e de intervir nela.

Outra narrativa da mesma docente evidencia sua postura crítica frente às orientações institucionais da Secretaria de Educação:

> Em Práticas Profissionais – PPs tem professores que trabalham apenas o que a Secretaria manda. Eu não trabalho assim. Há quem pegue os cursos que a SEDUC indica, como por exemplo um curso de recreação, mas eu não faço. Os estudantes não saem com certificação para atuar e não acrescenta em nada para eles (D1, 2024).

A fala evidencia um posicionamento crítico frente às propostas formativas instituídas pela política educacional, denunciando a superficialidade de determinadas iniciativas que, embora alinhadas ao discurso da empregabilidade, não garantem efetivas condições de inserção social e profissional.

Seguindo essa mesma perspectiva, outra docente destaca a necessidade de adaptar, constantemente, sua prática pedagógica às demandas concretas dos estudantes:

> Para conseguir trabalhar com as turmas de EJA Modular nas Práticas Profissionais eu preciso adaptar a minha aula ao que os estudantes apresentam como necessidade. Eu trabalho com eles entrevistas, gêneros textuais, ata, currículo. É necessário sondar o que eles querem e adaptar ao que eu consigo ensinar dentro das minhas limitações de formação (D2, 2024).

Observamos assim a centralidade do diagnóstico pedagógico e da escuta sensível na construção das práticas educativas na EJA. Ao reconhecer a necessidade de “sondar o que os estudantes querem”, a docente reafirma a importância de considerar as experiências e as demandas dos sujeitos como ponto de partida do processo educativo.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção de currículo defendida por Oliveira (2013), que compreende o currículo como uma criação cotidiana produzida nas práticas escolares. Para a autora, os currículos não se restringem às prescrições formais presentes em documentos oficiais, mas são continuamente reinventados nas interações entre professores/as, estudantes e contextos sociais.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas no CEJA Paulo Freire podem ser compreendidas como formas de construção de currículos inéditos, os quais são produzidos no cotidiano da escola a partir das relações estabelecidas entre sujeitos, saberes e experiências. Essa dinâmica também pode ser interpretada à luz da crítica de Santos (2010) à racionalidade dominante na produção do conhecimento. Para o autor, as formas hegemônicas de

conhecimento frequentemente produzem aquilo que se denomina de “produção de inexistências”, processo pelo qual determinados saberes e experiências são invisibilizados ou considerados irrelevantes.

No caso da EJA Modular, essa lógica manifesta-se, quando políticas curriculares padronizadas desconsideram os saberes construídos nas trajetórias de vida dos/as trabalhadores/as-estudantes. Essa perspectiva implica reconhecê-los como sujeitos produtores de conhecimento e compreender o currículo como espaço de diálogo entre diferentes formas de saber.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas relatadas pelos/as docentes do CEJA Paulo Freire evidenciam movimentos de resistência curricular frente às prescrições da BNCC. Tais práticas reafirmam a EJA como espaço de formação política, cultural e social, comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Ao serem analisados os relatos dos/as participantes da pesquisa, observa-se que o currículo vivenciado na escola não se restringe ao prescrito nos documentos oficiais, mas é continuamente reinterpretado nas práticas pedagógicas cotidianas. Essa constatação reforça a compreensão de currículo como construção social e política, permeada pelas experiências e pelos sentidos atribuídos pelos sujeitos que o vivenciam. Nesse sentido, Macedo (2013) destaca que o currículo não pode ser entendido apenas como um conjunto de conteúdos organizados institucionalmente, mas como um espaço de disputas, de negociações e de significações produzidas no interior das práticas educativas.

Essa compreensão é evidenciada nos relatos das entrevistadas:

> [...] Eu nem tento seguir o que está no documento, pois na prática precisa adaptar muita coisa, porque os alunos têm outras necessidades e outras formas de aprender. [...] Eu vejo que os materiais, principalmente os cadernos que foram construídos estão muito distante dos estudantes e de nós professores (D2, 2024).

> [...] A Seduc sempre fala que nós do CEJA somos problemáticos, mas na verdade nós somos resistências, não podemos aceitar tudo de cima para baixo, aqui é um centro de EJA temos que ser respeitados, a Seduc vem impondo sem diálogo, [...] por isso eu uso os materiais que dialogam com as realidades dos estudantes (D1, 2024).

As narrativas revelam a tensão existente entre o currículo prescrito imposto pela Seduc e o currículo vivido. Tal tensionamento dialoga com as reflexões de Oliveira (2013), ao afirmar que os currículos são produzidos nas práticas e nas relações cotidianas da escola, sendo constantemente recriados pelos sujeitos que participam do processo educativo. Dessa forma, o

currículo deixa de ser apenas um instrumento normativo e passa a ser compreendido como uma prática cultural situada.

Essa preocupação também aparece no relato da docente D3: “Com a BNCC, parece que tudo já vem muito definido. Às vezes a gente sente que sobra pouco espaço para trabalhar a realidade dos estudantes” (D3, 2024). Essa fala evidencia uma percepção recorrente entre professores e gestores acerca das limitações impostas por políticas curriculares centralizadoras. De um lado, encontram-se as políticas de regulação e de padronização curricular; de outro, as práticas pedagógicas, as quais, no cotidiano escolar, reinventam e ressignificam tais orientações à luz das realidades locais e das demandas dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Autores que analisam criticamente as políticas curriculares no Brasil – como Freitas (2018) e Dourado (2019) – alertam para o risco de redução da autonomia pedagógica das escolas e dos/as professores/as, ao estabelecer parâmetros nacionais que podem desconsiderar as especificidades locais e as diversidades socioculturais presentes nos contextos educacionais.

Assim, as narrativas analisadas, neste estudo, indicam que as práticas emancipatórias desenvolvidas no CEJA Paulo Freire não decorrem necessariamente de uma política institucional coerente, mas da autonomia construída pelos/as docentes no cotidiano escolar. Em síntese, os relatos apresentados evidenciam que, embora a EJA Modular esteja formalmente alinhada à BNCC, os/as educadores/as constroem práticas curriculares que extrapolam as prescrições oficiais, buscando responder às necessidades concretas dos/as trabalhadores/as-estudantes.

Tais práticas reafirmam a EJA como espaço de formação humana integral, de resistência às lógicas mercadológicas e de construção de práticas educativas comprometidas com a leitura crítica da realidade e com a transformação social. Nesse contexto, constatou-se que, mesmo diante dessas imposições normativas, a EJA não se configura como um espaço de mera reprodução curricular. Ao contrário, as narrativas dos/as docentes evidenciaram a presença de práticas pedagógicas que tensionam, ressignificam e, em muitos casos, transgridem as prescrições oficiais. Essas práticas se fundamentam no diálogo, na escuta sensível e no reconhecimento dos saberes dos/as trabalhadores/as-estudantes, aproximando-se da concepção de educação como prática de liberdade (Freire, 1997; 2023).

Entende-se, portanto, que uma prática educativa autêntica não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constrói a partir da problematização da realidade vivida pelos sujeitos. Nessa perspectiva, os currículos da EJA devem emergir das experiências concretas dos/as educandos/as, transformando situações de opressão em temas geradores de reflexão crítica.

Nesse aspecto, as falas analisadas indicaram que os/as docentes do CEJA Paulo Freire, ao adaptarem conteúdos, selecionarem metodologias e reorganizarem suas práticas, constroem movimentos de resistência pedagógica que reafirmam o caráter político da docência na EJA.

5.3 CATEGORIA 3 – PRÁTICAS CURRICULARES DOS/AS PROFESSORES/AS DA EJA MODULAR NO CEJA PAULO FREIRE – FOCO NAS ATIVIDADES

As análises desenvolvidas nas categorias anteriores evidenciaram que a implementação da EJA Modular em Alagoas, especialmente após a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 28 de maio de 2021, produziu um conjunto de tensões que ultrapassam o campo administrativo e alcançam diretamente a organização curricular da modalidade. Enquanto a primeira categoria demonstrou as fragilidades decorrentes da ausência de diálogo institucional, da insuficiência de processos formativos e dos limites impostos pelo alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular, a segunda categoria revelou que, apesar dessas prescrições, os/as docentes do CEJA Paulo Freire constroem práticas curriculares emancipatórias que extrapolam os documentos oficiais, produzindo currículos comprometidos com as experiências concretas dos/as trabalhadores/as-estudantes.

Entretanto, compreender a existência dessas práticas emancipatórias exige um movimento analítico que ultrapasse as narrativas docentes e alcance o cotidiano da sala de aula, espaço em que o currículo deixa de existir apenas como documento normativo para constituir-se como prática social, cultural e política. É precisamente nesse cotidiano que se tornam visíveis as negociações, os tensionamentos, as escolhas pedagógicas e as resistências produzidas pelas professoras diante das prescrições curriculares institucionalizadas.

Nesta categoria, parte-se da compreensão de que o currículo não pode ser reduzido ao conjunto de orientações expressas em documentos oficiais, em planejamentos ou em matrizes curriculares. Conforme problematiza Macedo (2013), os currículos constituem processos permanentes de produção de significados, produzidos nas relações estabelecidas entre sujeitos, conhecimentos, culturas e contextos históricos. Nas palavras da autora, "o currículo deve ser compreendido como prática cultural, marcada por processos de significação produzidos no cotidiano das instituições educativas" (Macedo, 2013, p. 39).

Essa compreensão desloca a análise da dimensão normativa para a dimensão vivida do currículo, o que permite compreender que aquilo que efetivamente se ensina, se aprende e se produz em sala de aula nem sempre corresponde ao que se encontra formalmente prescrito.

Nessa mesma direção, Oliveira (2012) defende que os currículos são produzidos nas práticas cotidianas dos sujeitos que habitam a escola, sendo continuamente recriados pelas múltiplas redes de conhecimentos, de valores, de experiências e de negociações construídas ao longo do processo educativo. Para a autora, os currículos são tecidos nas práticas cotidianas, nas redes de conhecimentos e de significações, produzidas pelos sujeitos nos diferentes espaçostempos da escola.

Sob essa perspectiva, torna-se insuficiente analisar, exclusivamente, os documentos curriculares produzidos pela Seduc-AL ou os referenciais alinhados à BNCC. Faz-se necessário compreender como esses documentos são apropriados, reinterpretados, tensionados e, muitas vezes, transgredidos pelas professoras da EJA Modular no exercício cotidiano da docência.

Essa compreensão também dialoga com Apple (2006), ao afirmar que o currículo constitui um espaço permanente de disputas entre projetos distintos de sociedade. Para o autor, aquilo que se ensina nunca representa uma escolha neutra; ao contrário, expressa relações de poder que legitimam determinados conhecimentos, enquanto silenciam outros. Entretanto, Apple (2006) também reconhece que as escolas não são espaços de mera reprodução das políticas oficiais, pois professores/as e estudantes produzem continuamente formas de resistência capazes de ressignificar o currículo prescrito.

É justamente essa dimensão que orienta esta categoria. O interesse investigativo desloca-se da análise das prescrições para a observação das práticas curriculares efetivamente produzidas pelas docentes da EJA Modular, buscando compreender como essas professoras constroem alternativas pedagógicas comprometidas com as trajetórias dos/as trabalhadores/as-estudantes, mesmo diante de um currículo institucionalmente alinhado à BNCC.

Essa opção analítica encontra respaldo, ainda, nas reflexões de Boaventura de Sousa Santos (2007), quando problematiza a produção das chamadas ausências. Segundo o autor, determinadas formas de conhecimento tornam-se invisíveis, porque a racionalidade moderna reconhece como legítimos apenas os saberes produzidos segundo determinados critérios científicos e institucionais. Em oposição a essa lógica, Boaventura propõe uma ecologia de saberes, capaz de reconhecer que diferentes formas de produzir conhecimento coexistem e possuem igual potencial formativo. No contexto da EJA, essa reflexão assume especial relevância, pois os saberes produzidos pelos trabalhadores ao longo de suas trajetórias de vida, frequentemente invisibilizados pelas prescrições curriculares, passam a ocupar posição central nas práticas observadas nesta pesquisa.

Assim, esta categoria não pretende apenas descrever atividades desenvolvidas pelas docentes investigadas. O objetivo consiste em compreender como essas atividades materializam diferentes concepções de currículo e evidenciam movimentos permanentes de negociação entre o currículo oficialmente prescrito e o currículo efetivamente vivido na escola. Trata-se, portanto, de analisar o currículo em ação, entendido como produção cotidiana, histórica e política.

As observações realizadas durante o trabalho de campo permitiram identificar que as professoras não executam mecanicamente os planejamentos encaminhados pela Secretaria de Estado da Educação. Ao contrário, desenvolvem constantes movimentos de reorganização curricular, reinterpretando conteúdos, modificando metodologias e reorganizando objetivos em função das necessidades que emergem nas interações estabelecidas com os/as estudantes. Essas práticas revelam que o currículo da EJA Modular é continuamente reconstruído pelas docentes, configurando-se muito mais como produção coletiva do que como simples cumprimento de prescrições normativas.

Tal fato, torna-se particularmente evidente quando as professoras analisam seus próprios processos de planejamento. Longe de concebê-lo como um instrumento burocrático destinado ao cumprimento de determinações institucionais, as docentes o compreendem como um processo permanente de construção, revisão e negociação curricular, cuja organização depende diretamente das relações estabelecidas com os/as trabalhadores/as-estudantes e das demandas que emergem no cotidiano escolar.

Ao refletir sobre esse processo, a docente D3 afirma:

> Me sinto constrangida, porque o meu planejamento tem que seguir o que é proposto pela SEDUC/AL; pense, fomos nós, professoras, que construímos o nosso planejamento, mas ele vem moldado pela Secretaria. Nós tentamos, mexendo ali, mexendo aqui, ajustando com diferentes áreas, com diferentes currículos, mas a gente vai tentando moldá-lo à nossa realidade e adaptá-lo justamente ao nosso cotidiano. Isso precisa ser feito, visto que o planejamento é a base. O currículo que é imposto pela SEDUC/AL é truncado, engessado, ele não traz uma realidade mais próxima; então a gente precisa fazer, paralelamente ao que está previsto, uma melhoria, uma adaptação e incluir nossa realidade e os anseios dos estudantes (D3, 2024).

A narrativa da professora revela, inicialmente, um aspecto que ultrapassa a dimensão técnica do planejamento e alcança o campo das disputas curriculares. O sentimento de "constrangimento" mencionado pela docente não decorre da elaboração do planejamento em si, mas da percepção de que um documento inicialmente construído coletivamente pelos/as professores/as perde sua identidade ao ser submetido às exigências de padronização curricular

impostas institucionalmente. Nesse sentido, o planejamento deixa de representar um instrumento de autonomia docente para se converter em mecanismo de controle das práticas pedagógicas.

Essa constatação aproxima-se das reflexões de Macedo (2013), quando afirma que as políticas curriculares contemporâneas procuram estabilizar significados acerca do que deve ser ensinado, produzindo-se a ilusão de que o currículo pode ser completamente controlado pelos documentos oficiais. Entretanto, conforme destaca a autora, "o currículo nunca se reduz ao texto da política, pois sua produção ocorre nas práticas, nas negociações e nas significações produzidas pelos sujeitos que habitam a escola" (Macedo, 2013, p. 41).

A fala da docente confirma precisamente essa compreensão, ao evidenciar que, embora exista um planejamento previamente normatizado, sua efetivação depende das escolhas realizadas cotidianamente pela professora.

As observações realizadas durante a pesquisa permitiram visualizar, concretamente, esse movimento de ressignificação curricular. Em diferentes momentos da aula, constatou-se que o planejamento inicialmente previsto era continuamente reorganizado em função das questões trazidas pelos/as estudantes. Não se tratava de abandono dos objetivos pedagógicos, mas da compreensão de que os conteúdos somente adquiriam sentido quando articulados às experiências concretas da turma.

Em uma dessas situações, enquanto discutia um conteúdo previsto para aquele encontro, a docente percebeu que uma estudante relacionava o tema às dificuldades vivenciadas em seu ambiente de trabalho. Em vez de interromper a fala para retomar a sequência prevista, a professora perguntou: D3: "Você acredita que essa situação acontece apenas com você ou outras pessoas aqui também já viveram algo parecido?". Imediatamente, diferentes estudantes passaram a compartilhar experiências semelhantes. As narrativas envolveram dificuldades relacionadas ao trabalho informal, à precarização das relações de emprego, à ausência de direitos trabalhistas e às estratégias construídas para garantir a sobrevivência familiar.

Após ouvir atentamente os relatos, a professora retomou a discussão afirmando: D3: "Percebam que o conteúdo que estamos estudando não está distante da vida de vocês. Pelo contrário, ele ajuda a compreender situações que vocês enfrentam todos os dias".

Nesse momento, o planejamento, inicialmente organizado, passou a incorporar questões que não estavam previstas formalmente, mas que emergiram da interação estabelecida entre professora e estudantes. O conteúdo escolar deixou de ocupar posição central e passou a funcionar como instrumento para interpretar criticamente a realidade vivenciada pela turma.

A potência curricular do fato ocorrido não reside simplesmente na flexibilização metodológica, mas na compreensão de que o currículo é permanentemente produzido nas relações estabelecidas em sala de aula. O que se observa não é uma professora abandonando o planejamento, mas uma profissional que compreende que o planejamento somente cumpre sua função educativa, quando permanece aberto às experiências produzidas pelos sujeitos da aprendizagem.

Essa dinâmica aproxima-se das formulações de Oliveira (2012), para quem os currículos são tecidos nas práticas cotidianas e continuamente recriados pelas redes de conhecimentos produzidas pelos sujeitos. Segundo a autora, as políticas curriculares nunca chegam prontas ao cotidiano escolar; elas são reinterpretadas, negociadas e reinventadas pelos praticantes da escola, produzindo currículos inéditos, construídos a partir das necessidades concretas vividas pelos diferentes coletivos.

É justamente esse movimento que se materializa na expressão utilizada pela docente, quando afirma que precisa “mexer aqui, mexer ali”. Embora aparentemente simples, essa formulação sintetiza um sofisticado processo de tradução curricular. A professora não rejeita completamente o planejamento institucional, mas também não o executa mecanicamente. Compreende-se, pois, que, entre a norma e a prática cotidiana, constroem-se sucessivas mediações capazes de aproximar os conhecimentos escolares das experiências sociais dos/as estudantes.

Essa mediação constitui aquilo que Apple (2006) identifica como um movimento de resistência curricular. Para o autor, professores/as não atuam como executores passivos das políticas educacionais; ao contrário, reinterpretam continuamente aquilo que lhes é prescrito, produzindo fissuras capazes de deslocar o currículo oficial em direção às necessidades concretas das comunidades escolares. Nessas circunstâncias, o cotidiano da sala de aula transforma-se em espaço de disputa entre diferentes projetos de educação.

Sob essa mesma perspectiva, Santos (2007) adverte que as políticas curriculares tendem a produzir invisibilidades, ao reconhecer apenas determinados conhecimentos como legítimos. Quando D3 afirma que o currículo institucional “não traz uma realidade mais próxima”, evidencia precisamente esse processo de produção das ausências. As experiências dos/as trabalhadores/as-estudantes permanecem invisíveis nos documentos oficiais, sendo reincorporadas ao currículo apenas por iniciativa da professora. Em outras palavras, a docente produz aquilo que Boaventura denomina de “ecologia de saberes”, reconhecendo como

conhecimentos legítimos as experiências construídas fora da escola e colocando-as em diálogo com os conhecimentos científicos.

Essa opção curricular também evidencia um compromisso ético com os sujeitos da EJA. Conforme destaca Cavalcante (2017), uma educação comprometida com a emancipação precisa ser permanentemente construída na práxis educativa, recusando propostas curriculares que silenciam os sujeitos e reproduzem formas de exclusão historicamente produzidas. Ao reorganizar continuamente seu planejamento para incorporar as experiências da turma, D3 reafirma que ensinar, na Educação de Jovens e Adultos, significa reconhecer que os conhecimentos produzidos pelos/as trabalhadores/as-estudantes constituem parte indissociável do currículo.

Essa compreensão torna-se ainda mais evidente na narrativa da docente D1, quando ela afirma:

> Ao pensarmos em planejamento, temos que pensar primeiro nos sujeitos para quem esse planejamento será executado. Não adianta fazer um planejamento abrangendo variados tipos de atividades se não pensarmos nos estudantes. Eles são o centro, a parte principal. Eu posso preparar uma super aula, mas, se quando eu chegar à sala não adaptar minha linguagem, minha forma de expressão e não me perguntar se aquilo está realmente alcançando os estudantes, eu vou me frustrar e nunca terei o resultado esperado (D1, 2024).

A narrativa da docente D1 amplia a compreensão acerca do planejamento curricular ao deslocar seu foco do documento formal para os sujeitos da aprendizagem. Ao afirmar que “os estudantes são o centro” e que nenhuma aula alcançará seus objetivos, caso o/a professor/a não seja capaz de reorganizar sua linguagem e suas estratégias metodológicas, a docente evidencia uma concepção de currículo construída a partir das relações estabelecidas com os/as trabalhadores/as-estudantes. O planejamento, nessa perspectiva, deixa de ser compreendido como um roteiro fechado e passa a se constituir como um processo dinâmico, continuamente reelaborado no encontro entre professora, estudantes e realidade social.

Essa compreensão aproxima-se das formulações de Oliveira (2012), ao defender que o currículo não pode ser entendido como simples cumprimento de prescrições oficiais, pois ele é, permanentemente, produzido pelos sujeitos que habitam os cotidianos escolares. Assim, o planejamento deixa de se constituir como um instrumento de controle para assumir a condição de mediação pedagógica, construída continuamente a partir das experiências produzidas na interação entre docentes e estudantes.

Sob essa perspectiva, a fala da professora evidencia uma ruptura com a racionalidade curricular presente na BNCC e reforçada pela Resolução CNE/CEB nº. 1/2021. Enquanto os

documentos oficiais estruturam o currículo a partir da progressão linear de competências e de habilidades previamente definidas, a docente parte de outra lógica organizadora: a realidade dos sujeitos. Não são as habilidades prescritas que determinam o desenvolvimento da aula; são as experiências dos/as estudantes que orientam a seleção dos conteúdos, das metodologias e das formas de intervenção pedagógica.

Essa postura aproxima-se das reflexões de Macedo (2013), para quem o currículo constitui uma prática cultural permanentemente atravessada por processos de significação. A autora afirma que "o currículo é sempre um processo em movimento, produzido nas práticas e nas relações que constituem o cotidiano das escolas" (Macedo, 2013, p. 41). Nessa perspectiva, o planejamento não representa um produto acabado, mas um ponto de partida que será continuamente ressignificado pelas experiências produzidas durante a aula.

As observações realizadas no CEJA Paulo Freire confirmam essa compreensão. Em diferentes momentos do trabalho de campo, constatou-se que as professoras não demonstravam preocupação em cumprir rigorosamente uma sequência previamente estabelecida de conteúdos. O centro da organização curricular encontrava-se nas interações produzidas durante a aula. Frequentemente, perguntas formuladas pelos/as estudantes, relatos pessoais ou acontecimentos relacionados ao cotidiano da turma reorganizavam completamente o percurso inicialmente previsto.

Em uma das aulas acompanhadas, por exemplo, a professora iniciou a discussão retomando um conteúdo previamente planejado. Entretanto, ao perceber a dificuldade de alguns estudantes em estabelecer relações entre aquele conhecimento escolar e suas experiências de vida, interrompeu momentaneamente a explicação e perguntou: D1: "Antes de continuarmos, quero fazer uma pergunta. Onde vocês encontram isso na vida de vocês?". A turma permaneceu em silêncio durante alguns instantes. Em seguida, uma estudante respondeu: Estudante 1: "Professora, do jeito que está no texto eu nunca vi". Outra estudante complementou: Estudante 2[10]: "Mas acontece parecido lá onde eu trabalho". D1: "Então vamos começar por aí. Contem para a turma como isso acontece".

A partir desse momento, o conteúdo inicialmente previsto passou a ser reconstruído coletivamente. Os relatos produzidos pelos/as estudantes tornaram-se referência para a continuidade da aula, permitindo que conceitos escolares fossem compreendidos a partir das experiências concretas vivenciadas por cada participante.

[10] Estudantes neste trabalho não são identificados, utiliza-se o termo "estudante" mais a numeração, de acordo com a tomada de turno.

O episódio evidencia que a aprendizagem não decorre da simples exposição de conteúdos, mas da possibilidade de estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e as experiências acumuladas ao longo da vida. O planejamento, portanto, não desaparece; ele assume outra natureza. Em vez de orientar rigidamente a ação docente, transforma-se em instrumento aberto às negociações produzidas durante o processo educativo.

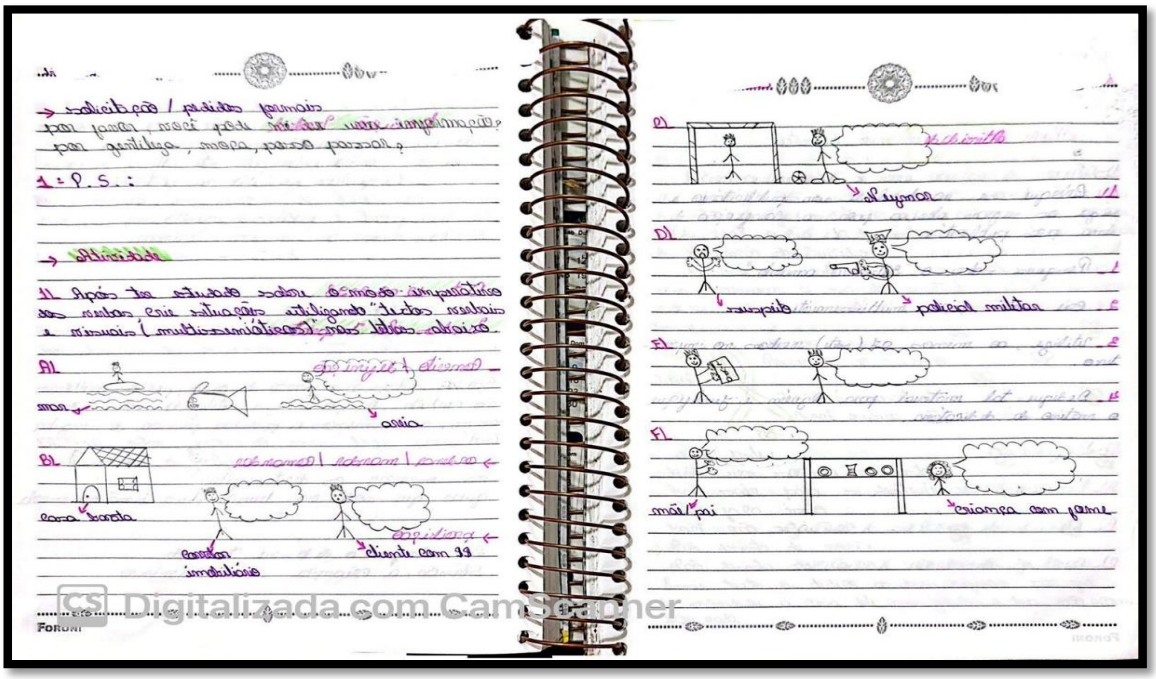
Essa dinâmica confirma as análises de Apple (2006), segundo as quais os currículos oficiais jamais conseguem controlar completamente aquilo que acontece nas escolas. Ao reinterpretarem continuamente os documentos prescritos, as professoras produzem espaços de autonomia capazes de deslocar o currículo da lógica burocrática para uma prática comprometida com os sujeitos concretos da aprendizagem. Assim, a resistência curricular não se manifesta apenas em grandes movimentos políticos, mas também nas pequenas escolhas realizadas cotidianamente pelos/as docentes, ao reorganizarem seus planejamentos em função das necessidades da turma.

Ao convidar os/as estudantes a relacionarem os conteúdos às experiências de trabalho, de família e de convivência comunitária, a professora rompe com a monocultura do saber científico e produz um currículo capaz de colocar em diálogo diferentes formas de conhecimento. As experiências sociais deixam de ocupar posição periférica para assumirem lugar central na construção curricular.

Nesse movimento, observa-se que o planejamento da docente não se orienta pela ideia de transmissão de conteúdos, mas pela produção de condições para que os/as estudantes interpretem criticamente suas próprias realidades. Como ressalta Cavalcante (2017), “uma educação que seja forjada em uma perspectiva transformadora e emancipatória [...] deve estar baseada no diálogo constante que desvela intenções e compromissos políticos, explicitando o sentido e a coerência ética das ações (Cavalcante, 2017, p. 34).

É precisamente esse diálogo permanente que organiza a prática pedagógica observada nesta pesquisa. O planejamento deixa de ser compreendido como um documento destinado ao controle da ação docente para se constituir como um processo político de escuta, de negociação e de construção coletiva do currículo. Essa lógica curricular torna-se ainda mais evidente na atividade apresentada a seguir, desenvolvida pela docente D1 durante as observações de campo.

FIGURA 6 – Atividade desenvolvida pela D1 (2024)



FONTE: A autora

A figura 6 registra uma atividade produzida pelos/as estudantes, a partir da utilização de desenhos acompanhados por pequenos registros escritos. À primeira vista, trata-se de uma proposta simples, organizada por meio de representações gráficas do cotidiano. Entretanto, uma análise mais aprofundada evidencia que sua relevância pedagógica não reside na elaboração dos desenhos em si, mas na forma como a professora os transforma em mediadores da produção curricular.

Os registros produzidos pelos/as trabalhadores/as-estudantes constituem evidências empíricas do movimento pelo qual experiências de vida, memórias, relações de trabalho e vivências comunitárias passam a integrar o currículo escolar, deslocando o eixo da aprendizagem da reprodução de conteúdos para a construção compartilhada de sentidos.

A atividade registrada na Figura 6 foi desenvolvida após um momento inicial de diálogo, no qual a docente convidou os/as estudantes a representarem, por meio de desenhos e pequenos registros escritos, situações que consideravam significativas em suas vidas. Embora, em um primeiro olhar, a proposta pudesse ser compreendida apenas como uma atividade de produção gráfica, as observações realizadas durante a pesquisa revelaram que sua finalidade pedagógica era muito mais ampla: produzir um currículo capaz de emergir das experiências dos próprios sujeitos da EJA.

Durante o desenvolvimento da atividade, a docente caminhava entre as carteiras, observando atentamente os desenhos produzidos pelos/as trabalhadores/as-estudantes. Em vez de corrigir, classificar ou indicar modelos considerados “corretos”, procurava compreender quais experiências estavam sendo representadas. Aproximando-se das estudantes, iniciou o diálogo perguntando:

> D1: Você pode contar para a turma o que desenhou?
> Estudante 1: Desenhei o caminho que faço todo dia para chegar ao trabalho.
> D1: O que existe nesse caminho que fez você escolher justamente essa situação?
> Estudante 2: Tem um terreno cheio de lixo. Sempre vejo crianças brincando lá. Acho triste porque elas deveriam estar estudando.
> Estudante 3: Perto da minha casa também tem um lugar assim.
> Estudante 4: Na minha rua as crianças nem brincam... elas trabalham vendendo coisas no sinal.
> D1: Por que vocês acreditam que essas crianças estão nesses lugares e não na escola?

O silêncio inicial foi gradativamente substituído por diferentes narrativas. Alguns estudantes relacionaram a situação às dificuldades econômicas vivenciadas pelas famílias; outros mencionaram experiências pessoais de abandono escolar precoce; alguns afirmaram que também começaram a trabalhar ainda na infância para contribuir com a renda familiar. Em poucos minutos, aquilo que havia começado como uma atividade de desenho transformou-se em uma reflexão coletiva sobre desigualdade social, direito à educação, trabalho infantil e exclusão.

O aspecto mais significativo desse episódio não reside na utilização do desenho como estratégia metodológica, mas na forma como a professora transforma essa linguagem em mediadora da construção curricular. O desenho deixa de cumprir uma função ilustrativa para assumir a condição de dispositivo pedagógico capaz de provocar narrativas, mobilizar memórias e favorecer a leitura crítica da realidade. O conhecimento escolar não antecede o diálogo; ao contrário, emerge dele. É precisamente nesse movimento que o currículo deixa de ser organizado pelas prescrições formais e passa a se constituir nas relações produzidas durante a aula.

Essa dinâmica aproxima-se da compreensão de Oliveira (2012), segundo a qual os currículos não se materializam prioritariamente nos documentos oficiais, mas nas práticas cotidianas que os sujeitos constroem ao reinterpretar, negociar e ressignificar aquilo que lhes é prescrito. Ao afirmar que os currículos são tecidos nas redes de conhecimentos, de valores, de experiências e de significações produzidas pelos praticantes dos cotidianos escolares, a autora

desloca a análise curricular para o espaço das interações vividas. O episódio observado confirma essa perspectiva, uma vez que o conhecimento produzido durante a atividade não decorre do cumprimento linear de conteúdos previstos no planejamento, mas das experiências compartilhadas pelos/as próprios/as estudantes.

Tal formulação permite compreender que a atividade observada extrapola sua dimensão metodológica para evidenciar um processo de produção curricular. Os significados construídos durante a aula não estavam previamente estabelecidos pela BNCC nem pelo planejamento institucional; foram produzidos coletivamente na medida em que estudantes e professora problematizavam a realidade representada nos desenhos.

Esse movimento revela a resistência curricular; ou seja, o que as políticas educacionais buscam estabelecer, que são determinados conhecimentos como legítimos, o cotidiano escolar permanece sendo um espaço de disputas no qual professores/as reinterpretam continuamente os currículos oficiais. A resistência observada nesta pesquisa não se manifesta por meio da negação explícita da BNCC, mas por meio de pequenos deslocamentos cotidianos que alteram o centro organizador da prática pedagógica. Em vez de iniciar a aula pelas competências prescritas, a professora parte das experiências vividas pelos/as trabalhadores/as-estudantes, produzindo um currículo comprometido com a leitura crítica da realidade.

Ao reconhecer como legítimos os conhecimentos produzidos fora da escola — nas experiências de trabalho, na convivência comunitária, nas trajetórias familiares e nas histórias de vida —, a docente rompe com a monocultura epistemológica que atribui legitimidade apenas ao conhecimento científico formalizado. As narrativas produzidas pelos/as estudantes deixam de ocupar posição periférica para constituírem matéria-prima da organização curricular.

Nesse sentido, o fato observado evidencia que a prática da docente desloca a centralidade do currículo da norma para os sujeitos. A atividade não busca apenas desenvolver habilidades de leitura ou produção textual, mas possibilitar que os/as trabalhadores/as-estudantes compreendam criticamente as condições sociais que atravessam suas próprias trajetórias. Ao problematizar coletivamente situações de desigualdade, trabalho infantil e exclusão escolar, a professora produz um currículo comprometido com a formação política dos sujeitos, reafirmando a dimensão social da Educação de Jovens e Adultos.

Essa compreensão dialoga diretamente com Cavalcante (2017), ao defender que uma educação emancipatória se concretiza na práxis cotidiana, quando educadores e educandos/as constroem coletivamente processos educativos comprometidos com a transformação das realidades vividas. Conforme afirma a autora, “uma educação forjada numa perspectiva

transformadora e emancipatória deve estar baseada no diálogo constante que desvela intenções e compromissos políticos, explicitando o sentido e a coerência ética das ações" (Cavalcante, 2017, p. 34).

Nesse sentido, o diálogo estabelecido durante a atividade evidencia precisamente esse compromisso ético-político. A professora não conduz os/as estudantes à reprodução de respostas previamente esperadas; cria condições para que interpretem suas próprias experiências e reconheçam nelas possibilidades de compreensão e de transformação social.

Ao mesmo tempo, essa prática reafirma os pressupostos freireanos da educação problematizadora. Contudo, mais do que utilizar Paulo Freire como fundamento exclusivo, a análise permite compreender que a problematização da realidade observada em sala constitui, sobretudo, uma forma de produção curricular. O currículo emerge das leituras de mundo realizadas pelos sujeitos e das interpretações coletivamente produzidas durante o diálogo. Ensinar, nesse contexto, significa organizar experiências pedagógicas capazes de transformar vivências em conhecimento escolar, sem reduzir os sujeitos às prescrições homogêneas instituídas pelo alinhamento da EJA à BNCC.

Dessa forma, a Figura 6 deixa de representar apenas um registro de atividade desenvolvida em sala de aula para constituir uma evidência empírica do argumento central desta investigação: no cotidiano da EJA Modular do CEJA Paulo Freire, os currículos efetivamente produzidos pelas docentes extrapolam as prescrições oficiais, sendo continuamente reconstruídos nas relações estabelecidas entre professoras, estudantes e realidade social. É precisamente nessa tessitura cotidiana que se materializam práticas curriculares emancipatórias, comprometidas com a valorização dos saberes dos/as trabalhadores/as-estudantes e com a construção de uma educação socialmente referenciada.

5.3.1 AS OFICINAS E O TRABALHO MANUAL: O CURRÍCULO COMO RECONHECIMENTO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA

Enquanto a atividade anteriormente analisada evidenciou a construção curricular por meio da leitura crítica da realidade representada nos desenhos, as observações realizadas nas aulas da docente D2 permitiram identificar outro movimento igualmente significativo: a incorporação dos saberes produzidos no trabalho como eixo organizador do currículo das Práticas Profissionais. Nesse contexto, o trabalho manual deixa de ocupar posição secundária ou meramente ilustrativa para assumir a condição de conhecimento legítimo, capaz de orientar

a seleção dos conteúdos, das metodologias e das experiências formativas desenvolvidas em sala de aula.

Esse movimento encontra-se materializado na atividade apresentada na Figura 7.

FIGURA 7 – Atividade desenvolvida pela D2



Fonte: A autora (2024).

À primeira vista, a atividade pode ser compreendida como uma oficina vinculada ao componente curricular Práticas Profissionais; entretanto, as observações realizadas durante o trabalho de campo permitiram compreender que sua intencionalidade ultrapassava a dimensão técnica da execução de uma tarefa manual. O objetivo da docente consistia em reconhecer os conhecimentos que os/as estudantes já possuíam em decorrência de suas trajetórias de trabalho e utilizá-los como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos escolares.

Antes mesmo de iniciar a oficina, a professora organizou a turma em círculo e iniciou uma conversa perguntando:

> D2: Hoje eu queria saber uma coisa de vocês. Quem aqui aprendeu alguma profissão sem fazer curso?
> Estudante 1: Aprendi costura com minha mãe.
> Estudante 2: Faço bolo para vender.
> Estudante 3: Eu trabalho na construção. Nunca fiz curso, fui aprendendo.
> D2: Então me respondam uma coisa... isso que vocês aprenderam vale menos porque não foi numa escola?
> Estudante 1: Nunca pensei nisso... acho que vale também.
> D2: Vale muito. Hoje nós vamos começar justamente pelo que vocês já sabem fazer.

A partir desse momento, a oficina deixou de se constituir em uma simples atividade prática para se transformar em um espaço de socialização de conhecimentos produzidos ao longo das trajetórias de vida dos/as trabalhadores/as-estudantes. Cada participante passou a apresentar técnicas, estratégias e modos de fazer aprendidos em diferentes contextos familiares e profissionais. A professora, em vez de assumir a posição de única detentora do conhecimento, passou a organizar o diálogo entre essas diferentes experiências, estabelecendo relações entre os saberes populares, os conhecimentos técnicos e os conteúdos escolares previstos para o componente curricular.

Isso evidencia um deslocamento importante na organização do currículo. O conhecimento não é apresentado como algo exterior aos sujeitos, que deve ser apropriado por meio da transmissão docente; ao contrário, o currículo passa a ser produzido pelo encontro entre diferentes experiências, permitindo que os conhecimentos construídos no mundo do trabalho ingressem na escola em condição de legitimidade epistemológica.

A potência curricular dessa prática reside justamente na ruptura com uma tradição escolar que historicamente separou os conhecimentos científicos dos saberes produzidos nas experiências cotidianas. Em vez de compreender o trabalho apenas como objeto de estudo, a professora o reconhece como espaço legítimo de produção de conhecimentos, deslocando a lógica curricular da transmissão para a construção compartilhada do saber.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Oliveira (2012), ao defender que os currículos se produzem nos múltiplos cotidianos vividos pelos sujeitos e não exclusivamente nos documentos oficiais. Para a autora, os conhecimentos escolares são, permanentemente, atravessados pelas experiências, pelos valores e pelas práticas sociais daqueles que participam do processo educativo. Sob essa perspectiva, os saberes produzidos pelos/as trabalhadores/as-estudantes deixam de ocupar posição periférica para integrar o próprio tecido curricular.

Quando a docente transforma a oficina em espaço de circulação dos saberes dos estudantes, evidencia que o currículo não está previamente dado pela BNCC ou pelo planejamento institucional; ele emerge das interações construídas na sala de aula, sendo continuamente reorganizado pelas experiências que os sujeitos trazem consigo.

As observações de campo permitiram identificar que esse reconhecimento dos saberes do trabalho produzia importantes mudanças na postura dos/as estudantes. Muitos passaram a participar mais ativamente das discussões, após perceberem que aquilo que realizavam cotidianamente possuía valor educativo. Em determinado momento, uma estudante afirmou: Estudante1: “Achei que aqui eu vinha só para aprender. Nunca pensei que também pudesse

ensinar". A professora respondeu imediatamente: D2: "Na EJA a gente aprende, porque todo mundo ensina um pouco".

Essa breve interação sintetiza uma concepção curricular radicalmente distinta daquela presente nas políticas de padronização curricular. O conhecimento deixa de ser compreendido como propriedade exclusiva da instituição escolar para se constituir como produção coletiva, construída na relação entre diferentes experiências de vida.

Sob esse aspecto, a prática observada também tensiona diretamente a racionalidade presente na BNCC e reforçada pela Resolução CNE/CEB nº. 1/2021. Enquanto a política curricular organiza o componente Práticas Profissionais, a partir de competências previamente definidas, a professora reorganiza o currículo, tomando como referência aquilo que os sujeitos efetivamente conhecem, fazem e vivem. O ponto de partida deixa de ser a prescrição institucional e passa a ser a experiência concreta dos/as trabalhadores/as-estudantes.

Essa reorganização curricular aproxima-se das reflexões de Cavalcante (2017), ao defender que uma educação emancipatória somente se concretiza, quando reconhece os sujeitos como protagonistas da produção do conhecimento. Conforme afirma a autora, práticas curriculares comprometidas com a emancipação exigem o reconhecimento das histórias, das culturas e dos saberes produzidos pelos sujeitos da EJA, rompendo com propostas homogêneas que silenciam suas experiências.

Mais do que desenvolver uma oficina, D2 produz um movimento de ressignificação curricular. O trabalho manual deixa de representar apenas uma habilidade técnica relacionada à empregabilidade para assumir dimensão histórica, cultural e política. Ao reconhecer que os conhecimentos construídos ao longo da vida possuem legitimidade pedagógica, a professora reafirma o currículo da EJA como espaço de valorização das identidades dos/as trabalhadores/as-estudantes e de resistência às formas de invisibilização produzidas pelas políticas curriculares padronizadas.

Assim, a atividade analisada evidencia que o currículo vivido no CEJA Paulo Freire não se organiza, prioritariamente, pelas competências prescritas nos documentos oficiais. Sua organização decorre das relações construídas entre professora, estudantes e experiências sociais, produzindo um currículo permanentemente aberto às diferentes formas de saber que atravessam a vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

5.3.2 A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS CONCEITOS: O CURRÍCULO COMO PRODUÇÃO COMPARTILHADA DE SENTIDOS

A terceira atividade analisada foi desenvolvida pela docente D2, com o objetivo inicial de discutir conceitos fundamentais para a produção textual. Entretanto, as observações realizadas durante a pesquisa evidenciaram que a proposta extrapolou significativamente o ensino de aspectos técnicos da escrita. O momento tornou-se um espaço de negociação de sentidos, no qual os conhecimentos prévios dos/as estudantes passaram a orientar a construção do currículo em sala de aula.

FIGURA 8 – Atividade interdisciplinar desenvolvida pela D2


ALUNO(a):

TEMA: OUTUBRO ROSA

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 à disseminação de dados preventivos e ressalta 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 cisto.

A IMPORTÂNCIA DA MAMOGRAFIA

Segundo o Instituto Oncoguia, diagnosticar o câncer precocemente aumenta significantemente 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

Outubro ROSA

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 ocorria 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.

Digitalizada com CamScanner

Fonte: A autora (2024).

Antes de apresentar qualquer conceito formal, a professora escreveu apenas uma palavra no quadro: Texto.

D2: Quando vocês escutam essa palavra, o que vem primeiro na cabeça de vocês?
D2: Vocês escrevem textos somente aqui na escola?
Estudante1: Não.
D2: Então me digam onde vocês escrevem.
Estudante 1: Mensagem no WhatsApp.
Estudante 2: Bilhete para minha filha.
Estudante 3: Faço lista de compras.
Estudante 4: Escrevo recado no trabalho.
Estudante 5: Eu escrevo oração.
D2: Perceberam que vocês produzem textos todos os dias?

> Estudante 2: Achei que texto era só redação.
> D2: Quem disse que texto é só aquilo que aparece no livro? O texto nasce quando a gente precisa se comunicar.

Nesse instante, o planejamento inicialmente organizado pela professora foi sendo reorganizado pelas próprias experiências apresentadas pelos/as estudantes. Em vez de iniciar pela definição formal de gênero textual, a aula passou a discutir os diferentes usos sociais da escrita presentes no cotidiano dos/as trabalhadores/as-estudantes. Bilhetes, mensagens, receitas, currículos profissionais, listas, formulários, atas e requerimentos passaram a constituir os exemplos utilizados durante toda a atividade.

Observa-se, nesse episódio, um movimento curricular bastante significativo. O conceito escolar não antecede a experiência; ao contrário, nasce dela. Os conteúdos previstos para o componente curricular deixam de ocupar posição central e passam a ser reconstruídos a partir das práticas sociais de leitura e de escrita já vivenciadas pelos sujeitos da EJA.

Essa dinâmica evidencia aquilo que Oliveira (2012) denomina de currículos *pensadospraticados*. Para a autora, os currículos não são implementados de maneira linear, a partir dos documentos oficiais; eles são continuamente produzidos nas relações estabelecidas pelos sujeitos que vivem o cotidiano escolar. Conforme afirma Oliveira (2012), os currículos são tecidos nas redes de fazeres, de saberes e de valores, produzidas pelos praticantes da escola. A atividade observada materializa exatamente essa compreensão, pois a organização curricular passa a ser conduzida pelas experiências trazidas pelos/as próprios/as estudantes.

É precisamente isso que ocorre na atividade observada: a noção de texto deixa de ser apresentada como conceito abstrato para adquirir significado a partir das práticas comunicativas vividas pelos/as trabalhadores/as-estudantes.

Como se pode constatar, as aulas observadas evidenciam uma importante ruptura com a lógica tradicional do currículo escolar. O conhecimento deixa de ser organizado, segundo uma hierarquia que privilegia apenas os conteúdos legitimados institucionalmente, e passa a incorporar práticas culturais frequentemente invisibilizadas pelos currículos prescritos.

A prática observada também dialoga com as críticas formuladas por Lopes e Macedo (2011) às políticas curriculares centralizadas. As autoras demonstram que nenhuma política curricular consegue controlar integralmente aquilo que efetivamente acontece nas escolas, pois os currículos são permanentemente reinterpretados pelos sujeitos que os vivenciam. A atividade analisada confirma essa perspectiva, ao evidenciar que, embora exista uma prescrição institucional alinhada à BNCC, a professora reorganiza continuamente sua prática a partir das interações produzidas durante a aula.

Essa reorganização curricular também permite compreender que o planejamento desenvolvido pela docente não assume caráter rígido ou burocrático; pelo contrário, constitui-se como instrumento aberto à escuta e às negociações construídas no decorrer da prática pedagógica. O currículo não é abandonado; ele é reconstruído coletivamente à medida que novos conhecimentos emergem das experiências compartilhadas pelos estudantes.

Essa postura aproxima-se da compreensão defendida por Cavalcante (2017), ao afirmar que práticas curriculares emancipatórias somente se consolidam, quando reconhecem os sujeitos da EJA como protagonistas da produção do conhecimento. Segundo a autora, uma educação emancipatória exige currículos construídos com os sujeitos e não para os sujeitos, reconhecendo seus saberes, suas histórias e suas formas de compreender o mundo.

Sob essa perspectiva, a atividade observada ultrapassa o ensino da produção textual. Ela evidencia uma concepção de currículo comprometida com a valorização das experiências dos/as trabalhadores/as-estudantes, deslocando o foco da aprendizagem do cumprimento de habilidades previamente prescritas para a produção coletiva de conhecimentos socialmente significativos.

Ao fim da atividade, a professora retomou a pergunta feita no início da aula:

> D2: Então... o que é um texto?
> Estudante 1: Texto é tudo aquilo que ajuda a gente a conversar.
> Estudante 2: É quando a gente escreve alguma coisa que faz sentido para alguém.
> D2: E faz sentido primeiro para quem escreve.

Essa síntese produzida coletivamente demonstra que o conhecimento construído durante a aula não foi simplesmente transmitido pela docente. Ele emergiu das relações estabelecidas entre diferentes experiências de vida, reafirmando o currículo como prática cultural, dialógica e socialmente referenciada.

Assim, a atividade analisada confirma um dos principais achados desta investigação: no cotidiano do CEJA Paulo Freire, as docentes reorganizam continuamente os currículos prescritos, produzindo práticas que extrapolam os limites impostos pelo alinhamento da EJA à BNCC. Mais do que ensinar conteúdos, elas constroem espaços de produção de sentidos, nos quais os saberes dos/as trabalhadores/as-estudantes passam a constituir o próprio currículo vivido na Educação de Jovens e Adultos.

5.3.3 A LEITURA DO MUNDO COMO PRINCÍPIO CURRICULAR: A IMAGEM DA CRIANÇA NO LIXÃO E A PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

Entre as atividades observadas durante a pesquisa, a proposta desenvolvida pela docente D3, tendo como elemento disparador a imagem de uma criança trabalhando em um lixão, revelou-se uma das experiências curriculares mais representativas daquilo que compreendemos, nesta investigação, como construção de currículos emancipatórios na Educação de Jovens e Adultos. Diferentemente de uma prática centrada na identificação de conteúdos previamente estabelecidos ou no desenvolvimento linear de competências prescritas, a atividade organizou-se a partir da problematização de uma realidade social concreta, permitindo que os/as trabalhadores/as-estudantes estabelecessem relações entre suas próprias trajetórias de vida e as desigualdades historicamente produzidas pela sociedade brasileira.

FIGURA 9: Imagem recortada de livros disponibilizados pela D3



Fonte: A autora (2024).

Antes de solicitar qualquer produção escrita, a professora distribuiu a imagem entre os grupos e apenas perguntou:

> D3: O que vocês conseguem enxergar nessa imagem?
> Estudante 1: É uma criança trabalhando.
> Estudante 2: Nem parece criança... parece um adulto pequeno.
> D3: Por que vocês acham que ela está ali?
> Estudante 1: Porque a família deve precisar de dinheiro.
> Estudante 2: Eu já trabalhei quando era criança.
> Estudante 2: Meu pai catava papelão. Muitas vezes eu ia junto porque não tinha onde ficar.
> D3: Então essa fotografia fala apenas dessa criança ou fala também de muitas histórias que existem aqui dentro da sala?
> Turma: Da gente também.

É precisamente nesse momento que a atividade deixa de ser um exercício de interpretação de imagem para constituir-se como experiência curricular. A fotografia não desempenha função ilustrativa nem serve apenas para motivar a produção textual, posteriormente solicitada; ela torna-se um dispositivo pedagógico capaz de produzir narrativas, mobilizar memórias, explicitar desigualdades e reorganizar completamente o percurso inicialmente previsto pela docente.

O aspecto mais significativo desse episódio reside justamente no fato de que o currículo passa a ser organizado pelas leituras que os sujeitos fazem do mundo e não pela sequência previamente estabelecida nos documentos curriculares oficiais. O conhecimento escolar emerge das experiências compartilhadas, das emoções mobilizadas e das interpretações coletivamente construídas durante o diálogo.

O currículo não foi determinado pela imagem em si, tampouco pelo conteúdo previsto no planejamento. Ele foi sendo produzido à medida que os/as estudantes relacionavam a fotografia às próprias experiências de infância, de trabalho, de pobreza e de exclusão social.

Nessa perspectiva, Macedo (2013) também contribui para compreender a potência curricular da atividade ao afirmar que “o currículo deve ser compreendido como prática cultural, marcada por processos de significação produzidos no cotidiano das instituições educativas" (Macedo, 2013, p. 39).

Mais adiante, a autora acrescenta que “o currículo é sempre um processo em movimento, produzido nas práticas e nas relações que constituem o cotidiano das escolas” (Macedo, 2013, p. 41).

Destaca-se que a aula observada materializa precisamente essa compreensão. A fotografia deixa de representar um recurso didático para se converter em elemento organizador das significações produzidas coletivamente pela turma. Cada narrativa compartilhada modifica o próprio currículo da aula, deslocando o foco da aprendizagem para a compreensão crítica das desigualdades sociais.

Durante o diálogo, a professora voltou a intervir:

> D3: Vocês acreditam que essa criança está ali porque quer?
> Estudante 1: Ninguém quer isso professora.
> Estudante 2: A falta de dinheiro obriga.
> D3: E quem deveria garantir que nenhuma criança precisasse trabalhar num lugar como esse?

As respostas passaram a mencionar o Estado, a escola, as famílias, os direitos das crianças e as políticas públicas.

Observa-se que a discussão ultrapassa rapidamente os limites da disciplina de Língua Portuguesa. A atividade passa a articular conhecimentos relacionados às Ciências Humanas, à cidadania, aos direitos sociais, ao mundo do trabalho e à própria história de vida dos/as estudantes. A interdisciplinaridade não decorre da integração formal entre componentes curriculares; ela emerge da complexidade da realidade problematizada.

Esse movimento aproxima-se das críticas formuladas por Lopes e Macedo (2011) às políticas curriculares centralizadas. Segundo as autoras, nenhuma política curricular consegue antecipar os processos de significação produzidos nas escolas, pois os currículos são permanentemente recontextualizados pelos sujeitos que os vivenciam. A atividade observada confirma essa perspectiva ao evidenciar que os sentidos produzidos durante a aula extrapolam completamente aquilo que poderia ser previsto pelas prescrições da BNCC.

A imagem da criança no lixão torna visível justamente aquilo que costuma permanecer ocultado pelos currículos oficiais: as desigualdades estruturais, a pobreza, o trabalho infantil e as diferentes formas de negação de direitos.

Entretanto, mais do que tornar visíveis essas realidades, a professora cria condições para que elas sejam interpretadas pelos próprios sujeitos que as vivenciaram. Os conhecimentos produzidos pelas experiências dos/as estudantes deixam de ocupar posição marginal para constituírem o centro da organização curricular.

Durante a continuidade da atividade, um estudante comentou:

> Estudante 3: Quando eu era pequeno eu achava que trabalhar cedo era normal.
> Estudante 4: A gente só percebe depois que aquilo não era certo.
> D3: É por isso que estudar também significa entender melhor a nossa própria história.

Essa pequena sequência sintetiza a concepção curricular que atravessa toda a prática observada. O conhecimento escolar não aparece como informação externa que deve ser

memorizada, mas como instrumento para reinterpretar criticamente as próprias experiências de vida.

A professora não utiliza a imagem para ensinar apenas leitura ou interpretação textual. Ela a transforma em oportunidade para que os/as estudantes interpretem criticamente as estruturas sociais que produziram suas próprias trajetórias de exclusão.

Sob esse aspecto, a atividade também se constitui em uma forma de resistência curricular, conforme analisa Apple (2006). Embora inserida em um sistema educacional fortemente orientado pela padronização curricular, a docente desloca continuamente o centro organizador da aula das prescrições oficiais para as experiências concretas dos sujeitos. Não se trata de ignorar o currículo oficial, mas de recontextualizá-lo, permanentemente, à luz das necessidades dos/as trabalhadores/as-estudantes.

Assim, a imagem analisada sintetiza um dos principais achados desta investigação: o currículo produzido no cotidiano do CEJA Paulo Freire não se organiza prioritariamente em torno das competências prescritas pela BNCC, mas emerge das relações estabelecidas entre professoras, estudantes, memórias, experiências e problemas sociais. É nesse processo de permanente reconstrução que se materializam currículos emancipatórios, comprometidos com a formação humana integral e com a produção de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar sobre ela.

Mais do que ensinar conteúdos, as docentes investigadas constroem currículos que permitem aos/às estudantes reinterpretar suas próprias histórias, reconhecer-se como produtores de conhecimento e compreender que suas experiências constituem patrimônio epistemológico legítimo. Nesse sentido, o currículo vivido na EJA Modular do CEJA Paulo Freire afirma-se como prática social, cultural e política, tensionando cotidianamente as racionalidades homogeneizadoras presentes nas políticas curriculares contemporâneas e reafirmando a Educação de Jovens e Adultos como espaço de resistência, de emancipação e de produção coletiva de conhecimentos.

Por fim, as análises desenvolvidas ao longo desta categoria permitem afirmar que os currículos produzidos na EJA Modular do CEJA Paulo Freire extrapolam, significativamente, a concepção de currículo prescrita pela Base Nacional Comum Curricular e pela Resolução CNE/CEB nº. 1/2021. Embora tais documentos orientem formalmente a organização curricular da modalidade, o cotidiano investigado evidenciou que a prática docente não se reduz à execução linear de competências, habilidades ou objetos de conhecimento previamente definidos. Ao contrário, os dados produzidos por meio das observações, das entrevistas e da

análise das atividades revelam que o currículo assume uma configuração dinâmica, relacional e permanentemente reconstruída pelas professoras em diálogo com os/as trabalhadores/as-estudantes.

Ao longo desta investigação, tornou-se evidente que as docentes não organizam suas práticas a partir de uma lógica burocrática de cumprimento do currículo oficial. Ainda que os planejamentos sejam elaborados, considerando-se as orientações institucionais, a sala de aula transforma-se em um espaço de permanente negociação curricular, no qual os conteúdos escolares são continuamente reinterpretados à luz das experiências, dos saberes e das demandas apresentadas pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Essa constatação desloca a compreensão de currículo como documento prescritivo para uma concepção que o reconhece como prática social, cultural e política. Conforme defendem Macedo (2013) e Oliveira (2012), os currículos não se materializam prioritariamente nos textos oficiais, mas são produzidos nas múltiplas relações estabelecidas pelos sujeitos que vivem o cotidiano escolar. É precisamente esse movimento que as análises realizadas nesta pesquisa evidenciaram. As atividades desenvolvidas pelas docentes não representam simples adaptações metodológicas às prescrições curriculares; elas constituem processos de produção curricular que se organizam a partir das histórias de vida, das memórias, das experiências profissionais e das leituras de mundo dos/as estudantes.

Nesse sentido, a pesquisa confirma a compreensão de Macedo (2013) de que “o currículo é sempre um processo em movimento, produzido nas práticas e nas relações que constituem o cotidiano das escolas” (Macedo, 2013, p. 41). Essa perspectiva mostrou-se particularmente fecunda para interpretar as práticas observadas no CEJA Paulo Freire, uma vez que permitiu compreender que os currículos efetivamente vividos não podem ser reduzidos aos conteúdos prescritos pela BNCC. Cada diálogo estabelecido entre professoras e estudantes, cada narrativa compartilhada, cada memória evocada durante as atividades produziu novos sentidos para os conhecimentos escolares, modificando continuamente o percurso inicialmente previsto nos planejamentos.

As observações também evidenciaram que as docentes assumem uma postura investigativa diante da própria prática. Antes de iniciarem os conteúdos previstos, procuram conhecer quem são seus estudantes, quais trajetórias percorreram, quais experiências acumulam e quais necessidades apresentam naquele momento específico. Tal movimento demonstra que o planejamento pedagógico deixa de funcionar como roteiro fechado para assumir caráter processual, flexível e aberto às transformações produzidas pela interação cotidiana.

Essa postura rompe diretamente com a racionalidade presente nas políticas curriculares contemporâneas, fortemente marcadas pela padronização, pelo controle e pela centralidade das competências e habilidades. Conforme problematizam Lopes e Macedo (2011), nenhuma política curricular consegue controlar integralmente aquilo que acontece nas escolas, pois os currículos são permanentemente recontextualizados pelos sujeitos que os praticam. Os dados produzidos nesta investigação confirmam essa compreensão, ao evidenciarem que as professoras reinterpretam continuamente as prescrições oficiais, reorganizando conteúdos, metodologias e objetivos, em função das necessidades concretas dos/as trabalhadores/as-estudantes.

Mais do que adaptar conteúdos, as docentes produzem deslocamentos epistemológicos importantes. Os conhecimentos escolares deixam de ocupar posição hierarquicamente superior aos conhecimentos produzidos nas experiências sociais e passam a dialogar horizontalmente com eles. Oficinas, narrativas autobiográficas, desenhos, imagens, debates coletivos e situações do cotidiano deixam de se constituir como meros recursos metodológicos para se converterem em organizadores do próprio currículo.

Sob essa perspectiva, a pesquisa aproxima-se da ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos (2007). Para o autor, a produção do conhecimento exige o reconhecimento da pluralidade epistemológica existente na sociedade, rompendo com a monocultura científica que historicamente invisibilizou outras formas legítimas de conhecer o mundo. As práticas observadas no CEJA Paulo Freire materializam essa perspectiva ao reconhecerem que os saberes produzidos no trabalho, na família, na comunidade, nas experiências de exclusão e nas trajetórias de vida constituem conhecimentos legítimos e indispensáveis à construção curricular na Educação de Jovens e Adultos.

Ao longo das atividades analisadas, verificou-se que a legitimidade dos conhecimentos não era determinada pela sua origem institucional, mas pela capacidade de contribuir para a compreensão crítica da realidade vivida pelos sujeitos. Essa opção pedagógica desloca profundamente a lógica da BNCC, cuja organização curricular privilegia conhecimentos previamente definidos em escala nacional, independentemente das especificidades culturais, econômicas e sociais dos diferentes territórios educativos.

Essa constatação revela uma das principais contribuições desta pesquisa. O currículo produzido pelas docentes investigadas não se organiza prioritariamente em torno da pergunta “o que ensinar?”, característica das racionalidades prescritivas, mas em torno da questão “quem são os sujeitos que aprendem?”. Essa mudança aparentemente simples altera profundamente

toda a organização do trabalho pedagógico, uma vez que coloca os/as trabalhadores/as-estudantes no centro da produção curricular.

As professoras não utilizam o diálogo apenas como estratégia metodológica; fazem dele o princípio organizador do currículo. É no diálogo que os conteúdos são selecionados, que as metodologias são redefinidas, que as experiências são legitimadas e que os conhecimentos escolares adquirem novos significados.

Essa dinâmica reafirma, igualmente, a atualidade do pensamento freireano para compreender a Educação de Jovens e Adultos. Evidencia-se, ao longo desta categoria, o fato de se ter procurado demonstrar que o diálogo não constitui apenas fundamento da relação pedagógica, mas também princípio da própria produção curricular. O currículo emerge das leituras de mundo realizadas coletivamente pelos sujeitos, transformando a experiência vivida em conhecimento sistematizado sem romper com sua historicidade.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as atividades analisadas evidenciam muito mais do que práticas pedagógicas contextualizadas. Elas revelam a existência de currículos efetivamente produzidos no cotidiano escolar, currículos que resistem às racionalidades homogeneizadoras presentes nas políticas curriculares contemporâneas e reafirmam a Educação de Jovens e Adultos como espaço legítimo de produção de conhecimentos socialmente referenciados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trouxe como objetivo analisar como se configuram os currículos construídos nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no formato modular, no Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire (CEJA), no ano de 2024, ressaltando que no período da pesquisa havia tensões estabelecidas com o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular, instituído pela Resolução CNE/CEB nº. 1, de 25 de maio de 2021. O estudo parte do reconhecimento de que a EJA, como modalidade marcada por especificidades históricas, sociais e culturais, vem sendo tensionada por políticas curriculares de caráter normativo e homogeneizador.

A inquietação que deu origem a esta pesquisa nasceu da constatação de que a implementação da Resolução CNE/CEB nº. 1, de 25 de maio de 2021, ao estabelecer o alinhamento da Educação de Jovens e Adultos à Base Nacional Comum Curricular, produziu novos tensionamentos para uma modalidade que, historicamente, já enfrenta processos de invisibilização no âmbito das políticas públicas brasileiras. Diante desse cenário, interrogamo-nos em que medida os currículos produzidos na EJA Modular do Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire reproduziam as prescrições estabelecidas nacionalmente ou, ao contrário, produziam movimentos de resistência capazes de reafirmar a identidade histórica da modalidade.

Foi exatamente essa problematização que orientou toda a construção desta dissertação. Mais do que verificar o cumprimento de um documento normativo, buscou-se compreender como os currículos são efetivamente produzidos no cotidiano escolar, reconhecendo que entre aquilo que é oficialmente prescrito e aquilo que se realiza nas salas de aula existe um espaço fértil de negociações, de interpretações, de conflitos, de invenções e de resistências. Ao longo do percurso investigativo, tornou-se evidente que os currículos da Educação de Jovens e Adultos não podem ser compreendidos apenas a partir dos documentos oficiais que procuram regulá-los, mas que precisam ser analisados nas relações concretas estabelecidas entre professores/as, estudantes, conhecimentos, culturas e experiências de vida.

A opção pela abordagem qualitativa, fundamentada no Estudo de Caso, mostrou-se particularmente adequada para alcançar esse propósito. A aproximação com o cotidiano do CEJA Paulo Freire, possibilitada pelas observações, entrevistas e análise documental, permitiu compreender que o currículo vivido extrapola, significativamente, aquilo que está previsto nas prescrições institucionais. A triangulação dos dados não apenas conferiu rigor metodológico à

investigação, mas tornou possível captar movimentos que dificilmente seriam percebidos por meio de abordagens, exclusivamente, documentais ou quantitativas. Foi justamente no cotidiano da escola que os currículos revelaram sua dimensão viva, dinâmica e profundamente humana.

Ao retornar ao objetivo central desta pesquisa — analisar como se configuram os currículos da Educação de Jovens e Adultos no formato modular, diante das imposições decorrentes da Resolução CNE/CEB nº. 1/2021 —, compreende-se que ele foi alcançado. As análises evidenciaram que o alinhamento da modalidade à Base Nacional Comum Curricular não ocorre de forma linear nem absoluta. Ao contrário, as práticas curriculares observadas demonstram que os/as docentes reinterpretam continuamente as orientações oficiais, reorganizando conteúdos, metodologias, tempos e estratégias de ensino a partir das necessidades concretas apresentadas pelos/as trabalhadores/as-estudantes. Em outras palavras, o currículo vivido na escola investigada não corresponde à mera execução da política curricular prescrita; constitui-se como produção cotidiana construída na relação entre sujeitos, saberes e experiências.

Essa constatação conduz a uma reflexão importante. Ao longo da pesquisa tornou-se evidente que a implementação da EJA Modular, conforme orientada pela Resolução nº. 1/2021, desloca a modalidade para uma lógica curricular fortemente marcada pela padronização, pela centralidade das competências e das habilidades e pela valorização de percursos formativos voltados, prioritariamente, à certificação e à adaptação ao mercado de trabalho. Tal perspectiva, embora apresentada como estratégia de garantia de qualidade educacional, revela-se insuficiente para responder às especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, cujas trajetórias escolares são marcadas por interrupções, por exclusões, por desigualdades e por múltiplas experiências de vida.

Foi justamente nesse ponto que os dados empíricos produziram uma das principais contribuições desta investigação. As narrativas das professoras e da coordenação pedagógica demonstraram que a prática cotidiana resiste, de maneira silenciosa, porém constante, aos processos de homogeneização curricular. Em vez de organizarem suas aulas, exclusivamente, a partir das competências prescritas, as docentes colocam os sujeitos no centro da produção curricular. Escutam suas histórias, acolhem suas memórias, incorporam seus conhecimentos de trabalho, discutem problemas sociais vividos pelas comunidades e reorganizam continuamente seus planejamentos para que o currículo faça sentido para aqueles que ocupam as salas de aula da EJA.

Essa compreensão permite afirmar que o principal achado desta pesquisa não reside apenas na identificação de práticas pedagógicas contextualizadas. O que se evidenciou foi a existência de currículos efetivamente produzidos no cotidiano escolar, currículos que emergem das relações estabelecidas entre professoras e estudantes, muito mais do que das prescrições constantes nos documentos oficiais. Trata-se, pois, de currículos construídos na experiência, produzidos nos diálogos, nas problematizações, nas memórias compartilhadas e nas leituras críticas da realidade, desenvolvidas coletivamente durante as aulas.

Por fim, é importante afirmar que concluir esta investigação não significa encerrar o debate acerca dos currículos na Educação de Jovens e Adultos, tampouco afirmar que as questões aqui problematizadas foram definitivamente respondidas. Ao contrário, o percurso investigativo realizado evidenciou que pensar os currículos da EJA implica reconhecer sua complexidade, suas permanentes tensões e, sobretudo, compreender que eles se constituem em um campo de disputas políticas, epistemológicas, culturais e pedagógicas, no qual diferentes projetos de educação e de sociedade se confrontam cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS, **Resolução nº. 50 de 2017 – CEE/AL.** Dispõe sobre a Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Ensino de Alagoas e dá outras providências.

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação** – PEE 2015-2025, 2016.

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.

AMORIM, Maria Gorete; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tânia Maria de Melo. Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: uma releitura das políticas e ações em âmbito governamental nas décadas de 1990 a 2000. *In*: AGUIAR, Maria Ângela da Silva *et al*. (org.). **Educação e diversidade**: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. L. Vasconcelos, 2009. p. 145-170.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do "último turno":** produzindo outsiders. Tese de Doutorado: Universidade Federal Fluminense, 2004.

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

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.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. IBGE. **Taxa de analfabetismo cai de 9,6 para 7,0 em 12 anos, mas desigualdades persistem.** Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Resolução de nº. 1, aprovada em: 25 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 de 25 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. 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. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2024.

BRASIL. **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.

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.

CARMO, Gerson Tavares do. **Sentidos da Permanência na Educação**: o anúncio de uma construção coletiva. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

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.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

CORREIA, Mailza da Silva. **A educação popular no Brasil Império**: as primeiras iniciativas de escolas noturnas em Alagoas (1870-1889). Dissertação (Mestrado Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/M%C3%81RCIO/Downloads/MAILZA%20DA%20S%20CORREIA.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

COSTA, Maria Silva da. **Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no município de Maceió.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do 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.

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.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas e tribus**: Antropologia de la juventud. Barcelona: Ariel, 1998.

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. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 98, p. 73- 95, 2007.

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.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Ana Maria A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

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.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 49. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **A educação de jovens e adultos–EJA e o ensino profissionalizante ontem e hoje**: Quais as perspectivas. Alagoas: Mimeo, 2013.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **A educação de jovens e adultos - EJA e o ensino profissionalizante ontem e hoje:** quais as perspectivas? Alagoas: Mimeo, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS. Gerência Especial de Fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos - Superintendência do Desenvolvimento do Ensino Médio. **Documento Orientador - EJA Modular - Ensino Médio.** Maceió, 2. ed., 2023.

GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci.** New York, EEUU: International Publishers, 1971.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos,** v. 2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754. Disponível em: http://www.ojs.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3780/2187. Acesso em: 27 mar. 2025.

HADDAD, Sérgio. **O educador**: Um perfil de Paulo Freire. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019. 256 páginas.

LIMA, Nilzete Souza Silva de. **Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió:** movimento brasileiro de alfabetização (Mobral, 1967–1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003–2010). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas/Menga Ludke, Marli E. D. A. André. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elisabeth. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, Brasil. v. 6, n. 2, pp. 98-113, jul/dez 2006.

MACEDO, Elizabeth. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAMEDIO, Rita de Cassia da Costa. **A EJA como Direito na Legislação e na Política Educacional Brasileira**: uma análise da década de 1930 ao contexto atual. João Pessoa, 2019.

MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide. Cultura organizacional escolar e profissional docente: contributos teórico-epistemológicos. *In*: LOPES, Denise, OLIVEIRA, Inês Barbosa de; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz (Orgs.). **Educação continuada, currículo e práticas culturais**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP et. Alii, 2016.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. “GERM INFECIOSO” 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.

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.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. **Cad. Educ. FaE/UFPel**, Pelotas (8):49 - 73, jan./jun. 1997.

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.2016vl9iss17pp 45-54.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOROSINI, Marília; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. ESTADO DE CONHECIMENTO**:** a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/24919/2/Estado_de_Conhecimento_a_metodologia_na_prtica.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

MOROSINI, Marília; SANTOS-KOHLS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOURA, Diego Luz. **Pesquisa qualitativa**: um guia prático para pesquisadores iniciantes/Diego Luz Moura - Curitiba: CRV, 2021, 114 p.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens s Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

MOURA, Tânia Maria de Melo; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A educação de jovens e 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; CAVALCANTE, Valéria Campos. O currículo da EJA no Brasil; Rupturas, retrocessos, avanços e visibilidade. *In*: LOPES, Denise; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz (Orgs.). **Educação continuada**: currículos e práticas culturais – 1. ed. Rio de Janeiro: DP et. Alii, 2016.

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.

PAIVA, Tássio José da Costa. **POLÍTICAS DO SESI/AL EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DE JOVENS E ADULTOS**: as narrativas dos sujeitos-egressos da experiência com a Metodologia de Reconhecimento de Saberes. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

PEREIRA, Márcio Augusto. **Ensino de Sociologia na Modalidade EJA:** reflexões sobre currículo, planejamento e práticas de ensino. 2021. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em literatura em Ciências Sociais). Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Sociais, Maceió, 2021.

PONTUAL, Pedro. **Educação Popular na escola**: a atualidade da visão freireana. SAUL, AM, 2005.

PORCARO, Rosa Cristina. Educação de jovens e adultos: a regulação das políticas educativas no Brasil. *In*: Congresso de Leitura do Brasil, 17, 2009, Campinas. **Anais do 17º. COLE**, Campinas, SP, ALB, 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3509.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROCHA, Adriana Rocely Viana da. **A Atuação da Política Curricular Freireana 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, BR-RS, 2021.

ROCHA, Adriana Rocely Viana da. **A rede temática do II segmento da Educação deJovens e Adultos (EJA), no município de Maceió**. Dissertação (Mestrado emEducação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SANTOS, Eryka Karollyna Leite dos; ARAÚJO, Lara Patrícia Martiniano; CAVALCANTE, Valéria Campos. Planejamentos nas salas de aulas da EJA em Maceió: realidade e vivências dos estudantes em questão. **Revista Lumen**, Recife, v. 34, n. 2, p. 05–23, 2025. Disponível em: https://fafire.emnuvens.com.br/lumen/article/view/845. Acesso em: 12 fev. 2025.

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/. Acesso em: 20 fev. 2025.

SILVA, Elvson Arlindo; SILVA, Gauquilane Júlia; SILVA, Givanildo. A experiência do estágio supe1visio11ado na EJA no curso de pedagogia da UF AL: as vozes dos estudantes. **Dialogia,** São Paulo, 11. 41, p. 1-20, e21116, maio/ ago. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5585/ 41.2022.21116. Acesso em: 10 mar. 2025.

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. 2013. 151 [f]. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2013.

SILVA, Jailson Costa. **A memória dos esquecidos**: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no sertão de Alagoas. 2018. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SILVA, Jailson Costa; FREITAS, Marinaide. **Histórias e Memórias**: o Mobral no sertão alagoano. Maceió: Edufal –Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. *In*: **Sociologia e Teoria crítica do currículo**: uma introdução. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 33-44.

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.

Apêndice

Roteiro de perguntas realizadas nas entrevistas

Questões - Entrevista:

1. O que você entende por currículo?
2. A BNCC é currículo?
3. O que é alinhar a EJA à BNCC?
4. Você conhece a Resolução nº. 1/2021, de 28 de maio de 2021?
5. Como você foi inserido na EJA Modular?
6. Como você trabalha por área do conhecimento? Qual área que você atua?
7. Quais atividades são realizadas pelos estudantes?
8. As atividades da EJA Modular são realizadas impressas ou *online*?
9. Os estudantes têm dificuldades? Em que aspectos?
10. Como é realizado o planejamento?
11. Como estão acontecendo as discussões sobre empreendedorismos e mercado de trabalho?
12. Atua ou já atuou no ensino médio tradicional?
13. Existe relação entre o ensino médio tradicional e a EJA Modular?
14. Quanto às formas de avaliação, como é feito para avaliar o aprendizado dos estudantes?

Anexo

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº. 01/2021 DE 25 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

IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Art. 3º A EJA é organizada em regime semestral ou modular, em segmentos e etapas, com a possibilidade de flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária exigida, sendo que para cada segmento, há uma correspondência nas etapas da Educação Básica e carga horária específica:

I – para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo a alfabetização inicial e uma qualificação profissional inicial, a carga horária será definida pelos sistemas de ensino, devendo assegurar pelo menos 150 (cento e cinquenta) horas para contemplar os componentes essenciais da alfabetização e 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática;

II – para os anos finais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo o fortalecimento da integração da formação geral com a formação profissional, carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas; e

III – para o Ensino médio, que tem como objetivo uma formação geral básica e profissional mais consolidada, seja com a oferta integrada com uma qualificação profissional ou mesmo com um curso técnico de nível médio, carga horária total mínima será de 1.200 (mil e duzentas) horas.

Art. 4º Os cursos da EJA desenvolvidos por meio da EaD serão ofertados apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, com as seguintes características:

I – a duração mínima dos cursos da EJA, desenvolvidos por meio da EaD, será a mesma estabelecida para a EJA presencial;

II – disponibilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aos estudantes, e de plataformas garantidoras de acesso além de mídias e/ou materiais didáticos impressos;

III – desenvolvimento de interatividade pedagógica dos docentes licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;

IV – disponibilização de infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades dos estudantes, garantindo seu acesso à biblioteca, rádio, televisão e *internet* aberta às possibilidades da chamada convergência digital; e

V – reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos da EJA presencial e os desenvolvidos em EaD ou mediação tecnológica.

Parágrafo único. Para cursos de EJA do Ensino Médio, a oferta de EaD é limitada a no máximo 80% (oitenta por cento) de sua carga horária total, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo.

Art. 5º Caberá à União, em regime de cooperação com os sistemas de ensino, o estabelecimento padronizado de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimentos dos cursos a distância e de credenciamento das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade.

§ 1º Os atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância da Educação Básica, no âmbito da unidade federada, devem ficar ao encargo dos sistemas de ensino.

§ 2º Para a oferta de cursos da EJA a distância, fora da unidade da federação em que estiver sediada, a instituição deverá obter credenciamento nos Conselhos de Educação das Unidades da Federação onde irá atuar.

Art. 6º Será estabelecido, pelos sistemas de ensino, processo de avaliação da EJA desenvolvida por meio da EaD, no qual haverá:

I – avaliação da aprendizagem dos estudantes de forma contínua, processual e abrangente;

II – autoavaliação e avaliação em grupos, sempre presenciais;

III – avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática;

IV – garantia do efetivo controle social de seus desempenhos; e

V – avaliação rigorosa para a oferta de cursos, descredenciando práticas mercantilistas e instituições que não zelem pela qualidade de ensino.

Art. 7º A EJA articulada à Educação Profissional poderá ser ofertada das seguintes

formas:

I – concomitante, na qual a formação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral (áreas do conhecimento), podendo ocorrer, ou não, na mesma unidade escolar;

II – concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade para a execução de Projeto Político-Pedagógico (PPP) unificado; e

III – integrada, a qual resulta de um currículo pedagógico que integra os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional em uma proposta pedagógica única, com vistas à formação e à qualificação em diferentes perfis profissionais, atendendo as possibilidades dos sistemas e singularidades dos estudantes.

Art. 8º A EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida poderá ser ofertada das seguintes formas:

I – atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados; e

II – atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social e em situação de privação de

liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes, e outros povos tradicionais, implementando turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, permanência na escola, participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

§ 1º A Educação ao Longo da Vida em todos os segmentos no contexto da EJA implica em oportunizar acesso a aprendizagens não formais e informais, além das formais.

§ 2º Permite o estudo de novas e diferentes formas de certificação que levem em consideração o conjunto das competências adquiridas ao longo da vida.

§ 3º O Projeto de Vida do estudante determinará os percursos e itinerários formativos adequados às condições de aprendizagem, às competências básicas já adquiridas, às possibilidades de integração com proposta profissional e às condições estruturais de vida, locomoção, materiais e acesso ao currículo.

§ 4º A EJA, com ênfase na Educação ao Longo da Vida para atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista, exige atendimento educacional especializado, complementar e preferencialmente no mesmo turno da oferta, com possibilidade de ampliação.

§ 5º As turmas da EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida deverão ser ofertadas em escolas regulares comuns, organizando suas especificidades curriculares, metodológicas, de materiais, de avaliação e outras no PPP da escola.

§ 6º As turmas organizadas no princípio de Educação ao Longo da Vida deverão acolher os estudantes no 1º segmento de acordo com as normas dessa Resolução. O seu acompanhamento será feito pela equipe técnica da escola, que encaminhará seu atendimento nos demais segmentos, de acordo com seu Projeto de vida.

§ 7º A avaliação e certificação dos estudantes da EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida serão a partir da definição de currículos diferenciados, com itinerários formativos que atendam a singularidade do público de Educação Especial, ou de populações indígenas e quilombola, refugiados e migrantes pessoas privadas de liberdade, zonas de difícil acesso, população de rua, zonas rurais e outras.

§ 8º Aos estudantes que apresentem severas deficiências ou transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista que impeçam seu desenvolvimento acadêmico, a legislação permite ser outorgada a terminalidade específica, documento descritivo das competências adquiridas, exigindo encaminhamento do estudante à outras experiências de vida e trabalho que não considerem a continuidade de estudos acadêmicos formais.

Art. 9º O 1º segmento da EJA, correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deverá ser ofertado na forma presencial, podendo ser:

I – sem articulação com uma qualificação profissional, compreendendo apenas formação geral básica, sendo a carga horária total estabelecida pelos sistemas de ensino, assegurando o tempo mínimo de 150 (cento e cinquenta) horas para contemplar todos os componentes essenciais da alfabetização, e de 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática; e

II – em articulação com uma qualificação profissional, sendo a carga horária da formação geral básica estabelecida pelos sistemas de ensino, acrescida da carga horária

mínima para a qualificação profissional de 160 (cento e sessenta) horas das diversas propostas de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Art. 10 O 2º segmento da EJA, corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental, poderá ser ofertado na forma presencial ou a distância, podendo ser:

I – sem articulação com uma qualificação profissional, compreendendo apenas formação geral básica, sendo que a carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas; e

II – em articulação com uma qualificação profissional, sendo que a carga horária da formação geral básica será de 1.400 (mil e quatrocentas) horas, e da qualificação profissional será de 200 (duzentas) horas, totalizando o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas.

Art. 11 A carga horária da qualificação profissional ofertada em articulação ao Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) poderá ser aproveitada como parte de um itinerário formativo que tem sua finalização no Ensino Médio, com um curso de Formação Técnica de Nível Médio.

Art. 12 O 3º segmento da EJA, correspondente ao Ensino Médio, poderá ser ofertado na forma presencial e/ou a distância, e seus currículos serão compostos por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente. Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (Lei nº 13.415/2017, art. 4º, § 3º).

§ 1º A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.200 (mil e duzentas) horas.

§ 2º Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (Lei nº 13.415/2017, art. 4º, § 2º).

§ 3º Os itinerários formativos devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, considerando as áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas) e a formação técnica e profissional, sendo sua carga horária mínima de 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido.

§ 4º O itinerário formativo de formação técnica e profissional para a EJA poderá ser composto por:

I – curso ou conjunto de cursos de qualificação profissional com carga horária mínima de 240 (duzentas e quarenta) horas; e

II – curso técnico de nível médio, com a carga horária mínima prevista para a habilitação profissional escolhida, conforme indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, acrescidas das horas destinadas eventualmente a estágio profissional supervisionado ou a trabalho de conclusão de curso ou similar e a avaliações finais.

Art. 13 Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta,

deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital.

Art. 14 A Educação Física é um componente curricular obrigatório do currículo da EJA e sua prática é facultativa aos estudantes nos casos previstos na Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, esse componente curricular é fundamental para trabalhar temas relacionados à saúde física e psíquica em um processo de aprendizagem contextualizado.

Art. 15 A Língua Inglesa é um componente curricular de oferta obrigatória, a partir do 2º segmento.

Art. 16 A unidade escolar poderá ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente a Língua Espanhola, por meio de Projetos/Programas.

Art. 17 A EJA Combinada é uma forma de oferta presencial e tem como base o cumprimento da carga horária mínima estabelecida para cada segmento/etapa de duas formas: direta e indireta.

Art. 18 Na EJA Combinada a carga horária direta será de, no mínimo, 30% (trinta por cento), sempre com o professor, para mediação dos conhecimentos, conteúdos e experiências; e carga horária indireta, de no máximo 70% (setenta por cento) da carga horária exigida para a EJA, para a execução de atividades pedagógicas complementares, elaboradas pelo professor regente.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino deverão regulamentar o exercício da EJA Combinada.

Art. 19 A EJA Direcionada é uma alternativa de atendimento ao estudante trabalhador matriculado em qualquer segmento da EJA que, por motivos diversos, enfrenta dificuldades em participar das atividades no início ou no fim do turno de estudo.

Art. 20 A EJA Direcionada deve ser desenvolvida por atividades previamente planejadas pelos professores, de forma a cumprir a carga horária prevista para o componente curricular.

§ 1º A EJA Direcionada pode ser ofertada em ambientes empresariais, possibilitando melhor aproveitamento do tempo dos estudantes trabalhadores, no espaço escolar.

§ 2º Os sistemas de ensino deverão regulamentar a oferta da EJA Direcionada.

Art. 21 Os sistemas de ensino poderão organizar EJA Multietapas nos casos em que o número de estudantes não corresponde ao estabelecido pelo sistema de ensino e/ou quando a estrutura física ou a especificidade de atendimento não comporta a composição de turmas por etapa.

Art. 22 Os sistemas de ensino poderão organizar a EJA Multietapas para ampliação do atendimento da EJA presencial, em situações de baixa demanda que impossibilite a implementação de um turno para a modalidade; dificuldade de locomoção dos estudantes, como os sujeitos do campo; população de rua; comunidades específicas; refugiados e migrantes egressos de programas de alfabetização em locais de difícil acesso, periferias, entre outros.

Art. 23 As turmas de EJA Vinculada serão ofertadas, preferencialmente, em unidades escolares próprias, chamadas unidades acolhedoras, e estarão vinculadas a uma unidade escolar

com oferta da EJA, denominada unidade ofertante.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino deverão regulamentar o exercício da EJA Vinculada, explicitando o papel e a responsabilidade da unidade acolhedora e da unidade ofertante.

Art. 24 A avaliação escolar na EJA, em seus diferentes processos e espaços, deverá encorajar, orientar, informar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua e formativa, com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens.

Art. 25 Os sistemas de ensino poderão se utilizar do requerimento Ausência Justificada com Critérios (AJUS), e o posterior cumprimento de atividades compensatórias domiciliares para justificar as ausências de estudantes, tendo em vista a inclusão social plena do jovem, adulto e idoso, a partir do direito à educação, de sua dinâmica de vida e da realidade da sociedade moderna.

Art. 26 O requerimento Ausência Justificada com Critérios (AJUS) 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 e, sendo deferida, a aprovação estará vinculada à obtenção de 50% (cinquenta por cento) de rendimento em cada componente curricular, bem como a realização de atividades compensatórias domiciliares.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino deverão regulamentar a utilização da Ausência Justificada com Critérios (AJUS).

Art. 27 Obedecidos o disposto no art. 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/1996 e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada a idade mínima de 15 (quinze) anos completos para o ingresso nos cursos da EJA e para a realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Fundamental (1º e 2º segmento).

Art. 28 Observado o disposto no art. 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/1996, a idade mínima para matrícula em cursos da EJA e para inscrição e realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Médio (3º segmento) é de 18 (dezoito) anos completos.

Parágrafo único. O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

Art. 29 Em consonância como Título IV da Lei nº 9.394/1996, que estabelece a forma de organização da educação nacional, a certificação decorrente dos exames da EJA deve ser competência dos sistemas de ensino.

§ 1º Para melhor cumprimento dessa competência, os sistemas podem solicitar, sempre que necessário, apoio técnico e financeiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para a melhoria de seus exames para certificação da EJA.

§ 2º Cabe à União, como coordenadora do sistema nacional de educação:

I – a competência para fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais (países), podendo delegar essa competência a alguma unidade da federação;

II – a possibilidade de realizar exame intragovernamental para certificação nacional em parceira com um ou mais sistemas, sob a forma de adesão e como consequência do regime de colaboração, devendo, nesse caso, garantir a exigência de uma base nacional comum;

III – oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados, ainda como função supletiva, para a oferta de exames da EJA; e

IV – realizar avaliações de aprendizagens dos estudantes da EJA integradas às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio capaz de oferecer dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade, sem o objetivo de certificar o desempenho de estudantes.

§ 3º Toda certificação decorrente dessas competências possui validade nacional garantindo padrão de qualidade.

Art. 30 O poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxos escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitem a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais de educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica.

§ 1º Os sistemas de ensino, através de seus órgãos executivos e normativos, deverão promover ações articuladas de apoio à implementação e regulamentação dos programas da EJA, visando à garantia de qualidade na oferta, nos materiais e nas propostas docentes, nas metodologias e nos espaços de escolaridade de acordo com o público atendido.

§ 2º A EJA, em todas as formas de oferta, representa melhoria de trabalho e vida, possibilidades de empregabilidade aos jovens e adultos que estão fora do mercado de trabalho.

Art. 31 O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

Art. 32 O aproveitamento de estudos e conhecimentos adquiridos antes do ingresso nos cursos da EJA, bem como os critérios para verificação de rendimento escolar, devem ser garantidos aos jovens e adultos, tal como prevê a LDB em seu art. 24, transformados em horas-atividades ou unidades pedagógicas a serem incorporadas ao currículo escolar do(a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino.

Art. 33 As instituições escolares do ensino privado poderão ser importantes ofertantes da EJA em todo o país, no exercício de autonomia de seu PPP, como modalidade que promove o resgate do tempo e das oportunidades educacionais não assegurados na idade certa.

Art. 34 Esta Resolução entra em vigor na data de 26 de maio de 2021.

(*) Publicado no DOU em 26/05/2021 | Edição: 98 | Seção: 1 | Página: 171