

# PRÁTICAS CURRICULARES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

## CURRICULAR PRACTICES OF TEACHERS IN THE EDUCATION OF YOUNG, ADULT AND ELDERLY PEOPLE

Cleiton Santos Nunes 1  
José Jackson Reis dos Santos 2  
Benedito Eugenio 3

**Resumo:** Neste artigo apresentamos o resultado de uma pesquisa qualitativa sobre as práticas curriculares realizada em uma escola pública de educação de pessoas jovens, adultos e idosas da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-Bahia. O currículo é compreendido por meio da contribuição da perspectiva crítica articulada com a teoria da atuação. Analisamos as práticas curriculares utilizando uma perspectiva pluralista. Sessão coletiva de diálogo e entrevistas com professores foram empregados na produção dos dados. Os dados foram categorizados utilizando a análise textual discursiva. As análises apontam que os educadores/as, por meio de suas práticas, cotidianamente, produzem currículos, tendo como referência tanto as prescrições do currículo oficial quanto suas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação de jovens. Adultos e idosos. Cotidiano escolar.

**Abstract:** In this article we present the result of a qualitative research on curricular practices carried out in a public school for the education of young people, adults and elderly people in the municipal education network of Vitória da Conquista-Bahia. The curriculum is understood through the contribution of the critical perspective articulated with the Theory of policy enactment. We analyze curricular practices using a pluralist perspective. Collective dialogue session and interviews with teachers were used to produce the data. The data were categorized using textual discourse analysis. The analyzes point out that the educators, through their practices, produce curricula on a daily basis, having as reference both the prescriptions of the official curriculum and their practices developed in the everyday life school.

**Keywords:** Curriculum. Education of young. Adult and elderly people. Everyday life school.

---

Graduado em Pedagogia e Mestre em Educação (UESB). 1  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7736430043704240>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2014-2279>.  
E-mail: ns\_zeus@hotmail.com

Doutor em Educação (UFRN). Professor da Universidade Estadual 2  
do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen/  
UESB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5204751662721268>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9575-2683>. E-mail: Jackson\_uesb@yahoo.com.br

Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade 3  
Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino  
(PPGen/UESB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1274035318009124>. ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0002-5781-764X>. E-mail: dodoeugenio@gmail.com

## Introdução

O presente artigo apresenta o resultado de pesquisas desenvolvidas junto ao Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Buscamos aqui compreender indícios de processos de resistência e transformação das práticas curriculares de docentes da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI)<sup>1</sup>.

Analizamos as práticas curriculares para a EPJAI valendo-nos de uma perspectiva pluralista de política educacional por meio da teorização combinada. Segundo Mainardes (2018, p.12), “A principal característica dessa categoria é o uso de ideias ou conceitos de mais de um autor ou de mais de uma teoria, os quais configuram um quadro teórico coerente ou minimamente satisfatório”. No caso deste artigo, empregamos conceitos da história do currículo (GOODSON, 1995), da teoria crítica de currículo (SILVA, 1999, 2000; SACRISTÁN, 1999), dos estudos do cotidiano (OLIVEIRA, 2012), por entendermos que, tal como aponta Ball, em entrevista a Avelar (2016), que a articulação de diferentes teorias é importante para oferecer diferentes ferramentas à análise. Isso, evidentemente, não significa que defendemos o ecletismo teórico-metodológico.

Neste texto, trazemos uma discussão sobre algumas das dimensões que constituem o currículo, compreendendo que, em sua composição, encontramos elementos de ordem prescritiva definidas pelos órgãos oficiais, que direcionam e organizam a educação brasileira, bem como, elementos presentes na prática dos docentes, que traduzem os documentos curriculares oficiais em ações cotidianas, conforme apontam Ball, Maguire e Braun (2016). Entendemos que este processo não acontece de forma harmônica, materializando-se em campos conflituosos de uma mesma prática pedagógica; por isso, percebemos a importância de estudar as práticas cotidianas e as suas influências nas ações pedagógicas curriculares.

A EPJAI, contexto de desenvolvimento da pesquisa, tem estreita relação com as discussões sobre currículo, pois ao longo dos anos, tem passado por grandes transformações, inclusive em sua própria concepção, que tem influenciado muito as construções curriculares para esta modalidade educativa. Currículo é aqui compreendido como uma construção social que recebe influências “[...] primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (GOODSON, 1999, p.62). Por meio deste ponto de vista, o currículo como prescrição estabelece normas e direcionamentos para a ação pedagógica escolar. Essas normas produzem o currículo oficial e os conteúdos a serem ensinados nas escolas, determinando as áreas do conhecimento mais relevantes para o aprendizado dos indivíduos no interior da instituição. Já a tradução deste currículo prescrito pelos educadores cotidianamente revela saberes e fazeres da docência, assim como, a continuidade da tradição escolar constituída pelo histórico de aprendizado destes docentes.

Ao se refletir sobre o currículo em sua dimensão praticada, conforme definição proposta por Sacristán (1999), entendemos que os educadores, ao tomarem decisões para a configuração de sua aula, pensam, agem e desenvolvem ações pedagógicas em função de algumas prescrições curriculares, mas também utilizam saberes adquiridos em sua experiência docente, evidenciando disputas, contestações e adaptações na significação social, que o currículo adquire, estabelecendo contornos para o currículo praticado na EPJAI (OLIVEIRA, 2012). Isso implica que os docentes não são apenas mero executores das propostas curriculares, mas seus tradutores. Levando em consideração as contribuições de Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas de currículo são interpretadas, traduzidas e postas em ação por diferentes sujeitos, em contextos socioculturais e históricos específicos.

A teoria da atuação discorda da ideia de implementação da política curricular no contexto da prática. Seus propositores reconhecem a existência de certo grau de autonomia do/no contexto escolar, ou seja, “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.13).

A teoria da atuação considera que a compreensão do contexto em que a política educacional se desenvolve é fundamental. Consideramos isso é importante também para os estudos de currículo,

<sup>1</sup> Utilizamos, ao longo do texto, a sigla EPJAI para chamar a atenção das discussões acerca da diversidade (em sentido geral e específico) existentes nessa modalidade.

particularmente as pesquisas que se debruçam sobre o cotidiano da escola e/ou sala de aula.

Ball, Maguire e Braun (2016), ao delinearem uma teoria da atuação, apresentam quatro dimensões contextuais a serem consideradas nas pesquisas: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. É o objeto que define os elementos a serem analisados em cada dimensão contextual.

O contexto da prática envolveu uma escola da rede municipal de Vitória da Conquista. Neste artigo, apresentamos alguns elementos da dimensão dos contextos situados e da cultura profissional.

É no cotidiano das salas de aula, como indica Silva (1999, p.55-56), que os significados sociais “[...] não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade”. Trata-se de significados em disputas conflituosas entre imposições, adaptações, contestações.

Adentrar o cotidiano educacional da EPJAI permite entender de que modo a realidade escolar nesta modalidade educativa toma materialidade, pois, ao vivenciar a vida escolar, conseguimos direcionar olhares para os educadores e estudantes que dão concretude aos processos pedagógicos e constroem, com base neste movimento, cotidianamente, currículos que nem sempre podem ser vistos nos documentos curriculares oficiais.

Podemos entender o cotidiano como um espaço onde ocorre parte da produção curricular em nossas escolas, produzindo, nesse movimento, práticas e teorias que se situam além das previstas nas propostas oficiais. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem, construído no cotidiano das ações dos educadores/as, apresenta, segundo Oliveira (2003), avanços muito além daqueles que seriam vistos apenas por meio dos textos curriculares que definem as propostas educacionais em ação nas escolas brasileiras.

Assim, compreender a interação das propostas curriculares oficiais com a realidade das nossas escolas nos coloca frente ao desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que a organização e o desenvolvimento das prescrições curriculares, e sim as marcas, da vida cotidiana, bem como, situações que compõem a experiência de educadores/as que dão vida às propostas curriculares na EPJAI (OLIVEIRA, 2003).

Conforme Oliveira (2012), a EPJAI, assim como outras modalidades educativas, vem passando, nos últimos anos, por um processo de redefinição de suas práticas. As discussões curriculares neste contexto são de grande importância para o entendimento dos novos rumos que a EPJAI vem tomando no país e, mais especificamente, no contexto da escola e da cidade na qual esta pesquisa foi desenvolvida, Vitória da Conquista, Estado da Bahia.

## **Metodologia da pesquisa**

De natureza qualitativa, a pesquisa realizada proporcionou maior aproximação e familiaridade com a temática em questão, possibilitando maior nível de aprofundamento teórico, assim como conhecimento mais profundo da realidade investigada (MINAYO, 2007).

O contexto da pesquisa foi uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Bahia. O critério de seleção da escola teve como centralidade o oferecimento de turmas do contexto da EPJAI, considerando os segmentos I e II do ensino fundamental (Segmento I, do 1º ao 5º ano; e Segmento II, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), uma vez que buscamos compreender a proposta desta modalidade no âmbito dos dois segmentos.

O segmento I da EPJAI é equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O ingresso a este segmento é condicionado a um processo de avaliação diagnóstica, por meio do qual o estudante é direcionado ao módulo mais adequado ao seu nível de conhecimento. É prevista, para este segmento, a duração de três anos, com carga horária total de duas mil e quatrocentas hora-aula, distribuídas em três módulos de ensino e um módulo complementar de oitocentas hora-aula aos educandos que não alcançarem os saberes referentes a esse período de três anos.

Os módulos I, II e III são compostos pelas seguintes campos disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciência, além de componentes disciplinares diversificados. Já o Segmento II, referente aos anos finais do ensino fundamental, equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental, é organizado em três Módulos: I, II e III, com duração de 200 dias letivos cada, sendo oferecido o Módulo IV (Complementar) de 800h (oitocentas horas) aos educandos que, no

período destinado a esse Segmento, não alcançarem os saberes referentes a essa etapa. A carga horária dos três Módulos corresponde a 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas e jornada semanal mínima de 20 (vinte) horas, incluindo avaliações e recuperação paralela. Cada Módulo constitui-se das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Matemática, Ciências, História, Geografia e disciplinas diversificadas (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014).

Ressaltamos que os nomes atribuídos aos docentes entrevistados são fictícios. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB. Os professores do segmento I entrevistados receberam a seguinte identificação: Inês, professora do módulo I; Maria, professora do módulo II; Clara, professora do módulo III; Paulo, professor do módulo III; Roberta, professora do Segmento II.

Outro procedimento metodológico de nossa pesquisa foi a realização de uma sessão coletiva de diálogo, com duração de duas horas. Este momento possibilitou reunir a vice-direção, a coordenação pedagógica da EPJAI, professores do segmento I (quatro) e II do ensino fundamental (dois) em um diálogo crítico e reflexivo sobre o desenvolvimento curricular da EPJAI naquela escola, sendo manifestado pelos professores anseios, angústias, desafios e potencialidades. Com base nessa perspectiva, buscamos construir temas, partindo das narrativas dos sujeitos construídos por meio das entrevistas e na sessão coletiva de diálogo.

O processo de organização e de análise dos dados permitiu sistematizar os temas presentes nas narrativas dos sujeitos, por meio de um processo dinâmico, evidenciando ora situações concretas, ora as significações abstratas não aparentes do contexto. Por meio da análise textual discursiva, elaboramos unidades interpretativas com base nas entrevistas e na sessão coletiva de diálogo, em que produzimos entendimentos acerca dos dados, agrupando-os a partir de temáticas recorrentes (MORAES, 2003). Segundo Moraes (2003), primeiramente, deve-se realizar a desmontagem dos dados com o objetivo de atingir unidades temáticas recorrentes nos textos, que permitem ao pesquisador a construção de uma diversidade de sentidos.

Após a organização das temáticas, com intuito de estabelecer relações entre as unidades temáticas e os sentidos atribuídos pelos entrevistados, chegamos às seguintes temáticas emergentes dos depoimentos dos docentes: Concepção(ões) de currículo pelos docentes da EPJAI; Relação entre orientações político-pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e experiências dos docentes; Diversidade como marca dos sujeitos da EPJAI; Juventudes e violência na escola; A avaliação no processo de redimensionamento do currículo. Essas temáticas possibilitaram novas compreensões e teorizações acerca do cotidiano dos professores da EPJAI. Para este artigo, exploramos uma das temáticas sistematizadas, qual seja: Concepção(ões) de currículo pelos docentes da EPJAI.

## **Concepção(ões) de currículo: processos de resistência e transformação em práticas curriculares da EPJAI**

Sempre que dialogamos acerca do currículo é possível encontrar a ideia de que por meio dele são definidos os conteúdos a serem trabalhados para que os estudantes possam ser considerados escolarizados. Tal perspectiva, denominada como tradicional de currículo (SILVA, 2000), reduz o currículo a um tipo de catálogo, uma lista de conteúdo. Essa preocupação, segundo Oliveira (2001), tem sua razão de ser, pois um dos papéis da escola é garantir a efetividade do processo de construção e apropriação do conhecimento. No entanto, esse conhecimento escolarizado reflete apenas parte da cultura de uma sociedade que compõe, de formas bem variadas, os currículos que estão em ação no interior das escolas brasileiras.

Para Goodson (1995), a reflexão acerca do currículo perpassa por uma reflexão mais atenta sobre as histórias de vida de educadores/as, que se manifestam em narrativas da prática pedagógica e podem constituir-se como instrumentos valiosos para uma resignificação da própria prática educativa, bem como, promover um repensar do currículo e sua materialidade.

Infelizmente, boa parte das propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. A cientificação das explicações do mundo e dos processos sociais tem permitido a legitimação dos processos

sociais de dominação em nossa sociedade. (OLIVEIRA, 2001, p. 236).

No Brasil, de acordo com Lopes e Macedo (2002), o campo do currículo, principalmente a partir dos anos 1990, passaram a assumir um enfoque sociológico. Este é também o período de reformas no aparelho do Estado e a produção de uma série de propostas curriculares em nível federal, estadual e municipal. Presenciamos nessa década a profusão de diretrizes curriculares com nítidas alterações na definição do que vem a ser currículo.

Os estudos curriculares tem o hibridismo como uma de suas marcas. Apesar da diversidade que caracteriza o campo, a produção sobre currículos podem ser organizados em três grupos: perspectiva pós-estruturalista, currículo em rede e história das disciplinas escolares.

Neste artigo, trabalhamos com a contribuição dos estudos nos/dos/com os cotidianos na perspectiva de compreensão do currículo em rede, cuja maior produção e representação é a dos pesquisadores da linha Cotidiano, Redes educativas e Processos culturais, do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Os estudos do cotidiano compreendem-no como *espaçotempo* de criação, produção e invenção de currículos.

De acordo com Oliveira (2012, p.54), “as pesquisas nos/dos/com os cotidianos permitem desinibilizar os processos cotidianos de criação de conhecimentos e de estabelecimento das relações entre eles e seus produtores”.

No diálogo estabelecido com educadores e educadoras da EPJAI sobre o entendimento que estes possuem sobre currículo, percebemos alguns elementos convergentes no sentido de distintos currículos em ação, direcionando a prática docente.

O currículo, para mim, é um conjunto de conhecimentos adquiridos por uma pessoa. Dessa forma, eu como professor construo o meu currículo a partir das minhas pesquisas, dos meus estudos, das minhas realizações. E também existe o currículo escolar que é composto pelos conteúdos que a gente tem que ensinar. (PAULO).

Eu entendo que o currículo é composto pela necessidade que o professor e o aluno encontram em sala de aula para construir conhecimento. É através da interação entre professor e aluno que podemos construir um caminho para a realização da aprendizagem. [...] o currículo, para mim, é este caminho que o professor constrói para a aprendizagem. (CLARA).

Tendo como referência a perspectiva da tessitura de conhecimento, a partir das redes de conhecimento (OLIVEIRA, 2007), observamos, nas falas anteriores, uma ideia de currículo que se aproxima deste entendimento, pois este é tecido via as experiências vividas pelos sujeitos, tanto pessoais quanto no diálogo que estabelecem com o cotidiano escolar.

Segundo Oliveira (2012, p. 90), “falar em currículo como construção cotidiana pressupõe, entre outras coisas, que as diferentes formas de tecer conhecimentos dialogam permanentemente uma com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios”.

A professora Maria Clara demonstra a existência de um currículo escolar e oficial que define os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Este currículo, chamado por Goodson (2007), de currículo prescrito, é produzido pelas instâncias governamentais como o Ministério da Educação (MEC), secretarias estaduais e municipais de educação, em forma de texto escrito, e é criado para direcionar a ação pedagógica dos docentes nas escolas. Assim, este currículo, enquanto instância prescritiva, tende a direcionar a ação pedagógica docente no cotidiano da sala de aula, determinando conhecimentos válidos e legitimando determinadas áreas do conhecimento.

Na fala do educador Paulo, percebemos a existência de um diálogo entre o prescrito e o praticado no cotidiano curricular da EPJAI. O currículo regulador das ações pedagógicas ainda é construído de forma verticalizada pelas instâncias centrais do sistema educacional brasileiro, que, na maioria das vezes, não contempla as necessidades que os educadores/as têm, excluindo, desta



forma, a experiência docente do texto curricular.

Eu entendo que o currículo perpassa também por uma questão de ordem burocrática, pois, apesar da construção na prática deste currículo ser realizada pelo professor, nós temos uma proposta maior que temos que seguir, mas que nem sempre contempla a realidade da sala de aula, por exemplo: este ano abriu-se um espaço para a gente construir uma proposta pedagógica para o ensino de EJA no município, mas não conseguimos discutir de forma profunda sobre o tema e acabou aprovando um documento que não contempla as nossas realidades. (PAULO)

A tradição brasileira de construção de currículo têm sido responsável por definir e controlar as políticas de currículo que são implementadas nas escolas, sendo este tipo de prática responsável por uma relação verticalizada e autoritária das esferas decisórias da administração pública para com as escolas. Entretanto, percebemos, em depoimentos dos entrevistados, a existência de currículos produzidos com base em suas próprias experiências, superando, assim, regulações produzidas pelas esferas decisórias, o que corrobora com a teoria da atuação descrita em item anterior deste artigo.

Partindo do diálogo entre estas formas curriculares, prescrita e praticada, afirma Goodson (2007, p. 242):

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida.

Freire (1996) afirma que a participação de educadores e educandos nos processos educativos são de extrema importância para a construção de um currículo mais democrático, que contemple as experiências e os saberes das práticas desses sujeitos. O autor destaca a importância da participação dos educadores/as no processo de decisão sobre as políticas curriculares no âmbito da escola. Para ele, a escola democrática só pode constituir-se através da ação dos educadores/as na construção e desenvolvimento de políticas e de currículos no contexto da EPJAI. Freire (1996) tece diversas críticas sobre os documentos curriculares criados pelas elites intelectuais, que silenciam os docentes, privando-os de sua liberdade e autoridade. Para ele, a “[...] liberdade e a autoridade docentes, democráticas, precisam estar apoiadas na competência profissional dos professores” (FREIRE, 1996, p. 103), pois é, no exercício da decisão, que se pode alcançar e ampliar a autonomia docente.

Concordamos com Oliveira (2001), ao afirmar que devemos entender que o currículo em ação nas escolas se constitui por meio de múltiplas experiências que tecem redes de conhecimentos e práticas pedagógicas, através das quais emerge uma nova compreensão de currículo, o currículo como construção social. Para a autora, um “[...] currículo formal precisa, ao invés de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola e classes” (OLIVEIRA, 2001, p. 237).

O cotidiano escolar apresenta, diariamente, aos educadores/as da EPJAI desafios para a construção da aprendizagem, de modo que a produção do conhecimento estará alicerçada em um processo de socialização de experiências entre educadores/as e educando. Ao desenvolver sua aula, a educadora Maria Clara, além de seguir as orientações curriculares propostas pela SMED, cria também caminhos para a aprendizagem, baseados na necessidade prática dos educandos, construindo, em nosso entendimento, um currículo que apresenta tanto elementos da prescrição quanto da sua experiência, conforme podemos observar na fala a seguir.

Olha, eu procuro seguir o planejamento que a secretaria de educação juntamente com coordenação da escola nos

encaminha e também adequando a aula à necessidade que se apresenta no dia-a-dia pelo meu aluno. Eu tenho um aluno que vai realizar a prova do DETRAN e aí nós trabalhamos com as leis e os sinais de trânsito; em outro momento, os meus alunos que são feirantes pedem para trabalhar com matemática financeira, pois eles necessitam para o seu trabalho. Aí a gente modifica a aula atendendo a essa necessidade, ou aos meus alunos que trabalham no comércio e pedem para trabalharmos com porcentagem, pois a loja oferece o desconto em porcentagem ou pagam o salário com base na porcentagem de vendas; aí a gente vai montando a aula. (MARIA).

Entendemos, com base em Oliveira (2007), que o processo de construção das políticas curriculares baseia-se em um diálogo constante com educadores/as, através das quais saberes, valores, crenças e experiências deles/as são levados em consideração, pois compõem a ação pedagógica.

O currículo como uma construção cotidiana é elaborado por meio de grandes tensões entre o prescrito e o praticado, pois a prescrição curricular, muitas vezes, é construída desconsiderando a realidade das escolas, levando os/as educadores/as a adaptarem, em alguns casos, o que é definido e, em outros, criando novos objetivos para o desenvolvimento de suas aulas e o trabalho com o conhecimento curricular. Essa realidade pode ser percebida no trecho da entrevista a seguir.

O ano passado a secretaria enviou para a gente alguns módulos para o fundamental II, e a parte de matemática trazia um conteúdo de geometria abstrata, longe da realidade do nosso aluno. Dessa forma, nós não pudemos utilizar quase nada daquele módulo em nossa disciplina. E como aquele módulo foi a proposta da secretaria para o trabalho de matemática no segmento II e ele não atendia a realidade do meu aluno, passei a trabalhar um conteúdo mais próximo da realidade deles, que foi 'matemática e empreendedorismo', onde a gente trabalhou em sala de aula com temas como juros, proporção, porcentagem e na parte de geometria, ao invés de trabalharmos da forma como foi proposto no módulo, a gente trabalhou com as noções de espaço, volume e trabalhamos com o espaço da sala de aula e da escola para eles visualizarem o conteúdo de forma prática. (ROBERTA).

Na condição de educadores/as, somos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, sujeitos fundamentais para aprendizado dos educandos. Assumindo o papel de protagonistas, educador e educando podem construir novas possibilidades para o desenvolvimento curricular, percorrendo caminhos outros na produção do conhecimento.

Desafios relatados pelos entrevistados, em nosso entendimento, decorrem exatamente dessa organização curricular que dissocia o trabalho do educador e a realidade do educando dos objetivos traçados em relação ao campo das políticas e práticas no cotidiano escolar. A esse respeito, afirma Oliveira (2013, p. 378):

Entendo que dissociar políticas e práticas como se fossem campos diferenciados, com sujeitos e lógicas próprias e excludentes é uma má escolha epistemológico-teórica e política, na medida em que ambas se interpenetram permanentemente e não existem enquanto tais. Precisamos, por isso, superar a muito difundida e pouco eficaz fórmula segundo a qual as políticas se definem nos gabinetes e as práticas no campo de ação cotidiano – no nosso caso, as salas de aula. [...] a discussão aqui proposta pretende defender a inseparabilidade políticaspráticas\_e que, por isso, é mais apropriado e profícuo compreender sua complexidade, as

redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam, as articulações entre as diferentes dimensões do real que lhes dão origem cotidianamente.

Necessitamos, assim, buscar caminhos mais apropriados à realidade dos educandos, evitando padronizações que tendem a reduzir o seu aprendizado ao ensino de determinados conteúdos, articulando o conhecimento resultante das experiências dos estudantes com as experiências dos educadores e conhecimento profundo destes sobre as realidades vividas e construídas.

A EJA é muito diferente do que eu estava acostumada. O público também é muito diferente. Você estranha muito, mas depois a gente vai aprendendo, você erra e acerta também; depois você vai adaptando e aí cria o seu método de trabalho, porque a gente cria o método da gente com o currículo da gente dentro de um currículo oficial a partir dos parâmetros e aí vamos intercalando e vendo o que serve para a sala. (MARIA).

A gente tem que trabalhar com o que eles querem aprender. O aluno na EJA já chega sabendo o que eles querem aprender. No caso do primeiro ano, eles querem aprender a ler, escrever e fazer de conta. Não adiante você incrementar muito; você pode intercalar outras maneiras de trabalhar, mas não pode estabelecer uma rotina de inovações, porque eles não gostam. [...]. Eles têm um objetivo, uma meta a ser seguida; senão, seguir esta meta, eles desistem mesmo. [...] um filme tem de trazer com cuidado, pois eles acham que isso não é aula, porque o que eles gostam de fazer é mesmo de escrever e ler. [...] Mas a gente acha que isso não é o bastante e a gente vai intercalando algumas inovações, outros assuntos para que não fique na mesmice. (INÊS).

Segundo Goodson (2007), quando a prática se sobrepõe ao currículo oficial, ela pode tornar-se politicamente perigosa, pois limita a compreensão dos educadores/as acerca das lutas e motivações que antecederam o documento curricular, bem como, a fundamentação legal que direciona a gestão e a organização pedagógica no contexto escolar, criando uma falsa ideia de que o currículo prescrito não tem importância para o desenvolvimento educacional na prática cotidiana dos educadores/as.

### **Considerações Finais**

A análise dos dados aqui apresentada nos permite reafirmar a ideia de que as políticas educacionais, por meio das modalidades educativas, situam-se como algo imprescindível para garantia não só de direitos, mas também do bem-estar e dignidade humana, pois tratam tanto de uma perspectiva escolarizante dos indivíduos, quanto de educação, de formação e de uma aprendizagem desenvolvida ao longo de toda a vida.

Ao longo da pesquisa, compreendemos melhor os exercícios docentes dos educadores/as da EPJAI no cotidiano institucional, dentro de uma prática escolar construída com base em suas experiências educacionais em diferentes contextos sociais. Compreendemos, também, que não faz sentido prescrever um único caminho para o exercício da prática docente e dos processos de ensino e de aprendizagem.

No cotidiano das práticas pedagógicas, o professor constrói sua experiência docente e tece conhecimentos e ações pedagógicas, produzindo novas formas curriculares. Nesse sentido, afirmamos que os educadores/as, por meio de suas práticas, cotidianamente, produzem currículos, tendo como referência tanto as prescrições do currículo oficial quanto suas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Tendo em vista que às realidades dos estudantes são imprescindíveis no processo de construção e desenvolvimento curricular, precisamos levar em consideração alternativas para



a organização de currículos, por meio das quais a experiência dos/as educadores/as possa fazer parte das proposições curriculares e promover a construção de outros processos educacionais referenciados também no seu contexto de trabalho.

Esta pesquisa indicou a necessidade de mudanças nas políticas curriculares da SMED, no contexto da EPJAI, contribuindo com a elaboração de uma política de formação continuada para os educadores desta modalidade educativa, a fim de contribuir para a prática dos docentes ao lidar com tensões cotidianas no contexto das práticas curriculares.

Ao adentrarmos ao campo de pesquisa, percebemos que o cotidiano escolar da EPJAI apresenta aos educadores/as grandes desafios para construção da aprendizagem dos educandos. Por isso, o emprego da teoria da atuação, articulado com os estudos nos/dos/com os cotidianos pode ser extremamente útil para a pesquisa das práticas curriculares.

Os dados construídos permitem afirmar que há uma necessidade de maior aproximação entre os órgãos centrais (SMED) e as instituições escolares, no sentido de construir caminhos e proposições curriculares, tendo como referência os contextos escolares nos quais as práticas pedagógicas se materializam. Isto porque as propostas curriculares e as práticas pedagógicas, no cotidiano da modalidade educativa em questão, necessitam contribuir para a ampliação dos conhecimentos fundamentais acerca do currículo em suas dimensões prescritivas e praticadas.

Ao conhecer, de forma mais detalhada, as realidades das escolas, seu contexto e aproveitar as experiências em curso postas em prática cotidianamente pelos docentes na dimensão de suas culturas profissionais, podemos promover resultados relevantes, pois, por meio deste processo, é possível a criação de currículos contextualizados e criticamente pensados nas realidades educacionais com os seus atores principais, educandos e educadores. Isto poderá valorizar e recuperar os conhecimentos trazidos pelos estudantes, somados à experiência dos/as educadores/as, contribuindo para compor o currículo escolar.

Entendemos que o processo de construção curricular poderá ser promovido de modo que maiores possibilidades sejam abertas, permitindo aos educadores/as diminuir e administrar estas tensões, planejando as práticas pedagógicas com base nas especificidades dos estudantes e possibilitando uma formação que valorize a heterogeneidade dos indivíduos. Nesse sentido, os/as educadores/as evidenciam a necessidade de uma estrutura organizacional e curricular para a EPJAI capaz de organizar os estudantes de tal forma que os conflitos possam ser diminuídos e administrados, evitando, assim, o abandono escolar de pessoas adultas e idosas.

## Referências

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.]: Arizona State University, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, Ivo F. **Currículo: teoria e história**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta BanducciRahe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35. São Paulo, 2007.

GOODSON, I. F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L. H. da (Org.). **Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p.109-126.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A.; MACEDO, E.

(Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, vol.23, p.1-20, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. **Alfabetização e Cidadania**. Revista da Educação de Jovens e Adultos. Práticas Educativas e a construção do currículo, n. 11. São Paulo: RAAAB, abril/2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **A produção cotidiana de alternativas curriculares**. São Paulo: UNICAMP, fevereiro/2003. Disponível em: [http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a\\_producao\\_cotidiana.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_cotidiana.htm) Acesso em: 20 de out. de 2019.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de aprendizagemensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. São Paulo: DP&A Et Alii, 2012.

SACRISTAN, Jose G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica**: Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: REAJA. Fundamentos I. Vitória da Conquista: Secretária Municipal de Educação e Cultura, 1999.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para EJA**. Vitória da Conquista: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

Recebido em 21 de janeiro de 2020.

Aceito em 19 de março de 2020.