

## Educação de Jovens e Adultos: políticas, currículo e prática docente em escola pública da cidade de São Paulo

Nadia Dumara Ruiz Silveira<sup>i</sup>

Tânia Regina da Silva<sup>ii</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa com objetivo de analisar a implementação do Currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas articulações com a prática docente e formação de professores que atuam no Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Paulo. O problema instigador do estudo remete-se a questões pertinentes a políticas públicas da educação, perfil de educandos, formação de professores e currículo da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Os procedimentos metodológicos utilizados incluíram análise de documentos e realização de entrevistas com gestores em exercício no *lócus* da pesquisa. Os resultados ressaltam a importância de uma formação docente interdisciplinar, fundamentada na concepção de professor reflexivo, considerando questões culturais e identitárias do cotidiano dos estudantes da EJA.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos; currículo; prática docente; formação de professores.

*Education of Young People and Adults: policies, curriculum, and teaching practices in a public school in the city of São Paulo*

### Abstract

*This article presents the results of a qualitative study aimed at analyzing the implementation of the Curriculum for Youth and Adult Education (EJA) and its connections with teaching practices and teacher training for educators working in the Elementary Education level of a public school in the municipality of São Paulo. The central research problem relates to issues concerning public education policies, the profile of students, teacher training, and the curriculum of the São Paulo Municipal Department of Education. The methodological procedures included document analysis and interviews with school administrators currently in office at the research site. The findings emphasize the importance of interdisciplinary teacher training, grounded in the concept of reflective teaching, while considering the cultural and identity-related issues present in the daily lives of EJA students.*

**Keywords:** young and adult education; curriculum; teaching practice; teacher training.

---

<sup>i</sup> Doutora em Ciências Sociais (USP). Professora titular da Faculdade de Educação (PUC-SP). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (PUC-SP). E-mail: [ndrs@pucsp.br](mailto:ndrs@pucsp.br) [ndrs@uol.com.br](mailto:ndrs@uol.com.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4900-9607>.

<sup>ii</sup> Mestre em Educação e Currículo pela PUC-SP. Coordenadora Pedagógica e Professora de Ensino Fundamental - Secretaria Municipal de Educação Cidade de São Paulo. E-mail: [taregi2009@gmail.com](mailto:taregi2009@gmail.com) - ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6329-8747>.

*Educación de Jóvenes y Adultos: políticas, currículo y prácticas docentes en una escuela pública de la ciudad de São Paulo*

**Resumen**

*Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa con el objetivo de analizar la implementación del Currículo de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y sus articulaciones con la práctica docente y la formación de profesores que desempeñan funciones en la Educación Primaria de una escuela pública en el municipio de São Paulo. El problema central del estudio se refiere a cuestiones relacionadas con las políticas públicas educativas, el perfil de los estudiantes, la formación de los docentes y el currículo de la Secretaría Municipal de Educación de la ciudad de São Paulo. Los procedimientos metodológicos utilizados incluyeron el análisis de documentos y la realización de entrevistas con los gestores en ejercicio en el lugar de la investigación. Los resultados destacan la importancia de una formación docente interdisciplinaria, basada en la concepción de un docente reflexivo, que tenga en cuenta las cuestiones culturales e identitarias del día a día de los estudiantes de EJA.*

**Palabras clave:** *educación de jóvenes y adultos; currículo; práctica docente; formación de profesores.*

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo inclui recortes de pesquisa realizada sobre Educação de Jovens e Adultos, incluindo intersecções reflexivas sobre currículo e docente. O objeto de estudos tem como parâmetros temáticos: Educação de Jovens e Adultos (EJA): percurso histórico e políticas públicas; Concepção de EJA e parâmetros curriculares.

A pesquisa realizada teve como objetivo geral analisar a implementação do Currículo da EJA e suas articulações com a prática docente e formação continuada de professores que atuam no Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de São Paulo. A problematização instigadora do estudo tem como questão: Qual o significado das práticas pedagógicas formativas desenvolvidas na EJA e representações de educadores sobre os fundamentos e bases teórico-conceituais que alicerçam à docência?

Tendo em vista o objetivo geral e a problematização, decorrem objetivos específicos da pesquisa: Caracterizar a visão de professores e suas concepções sobre as políticas públicas de EJA em relação ao processo de implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP); Investigar as experiências formativas de professores e sua influência na docência de EJA, considerando as Diretrizes Curriculares e o Currículo vigente da Secretaria Municipal

Educação de São Paulo (SMESP); e compreender como se articulam as propostas do PPP e as ações formativas vivenciadas.

A pesquisa justifica-se pelo fato de que, mesmo considerando estudos realizados e reflexões no campo do currículo para EJA, percebe-se que ainda há desafios instigadores quanto à concepção curricular e sua relação com processos de aprendizagem e práticas docentes desenvolvidas nessa modalidade de ensino.

A opção metodológica de abordagem qualitativa foi utilizada na realização dos estudos relacionados a bases legais e documentais que norteiam a EJA, assim como na delimitação dos fundamentos teórico-conceituais considerados na análise dos dados coletados na pesquisa de campo. O estudo empírico teve como foco das reflexões a formação de professores, considerando a concepção de currículo para EJA da Secretaria Municipal da Educação da Cidade de São Paulo (SMESP), norteadora do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da prática docente, considerando o perfil dos alunos que inclui adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Nesse cenário investigativo situa-se a premissa de que a concepção de currículo está intrinsecamente relacionada à formação de professores. Portanto, sendo o currículo instrumento norteador do PPP, é fundamental que as ações formativas estejam alinhadas e articuladas a uma proposta curricular orientada por princípios socioculturais na perspectiva de qualificar a prática docente.

Por meio de discussões e análises reflexivas sobre ações delineadas pelo PPP, os educadores colocam-se desafios estimuladores na busca da definição de ações pedagógicas assertivas a serem desenvolvidas na instituição escolar, considerando suas diretrizes norteadoras.

Cabe destacar também a percepção de que o planejamento das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula se remetem à realidade da escola, assim como à possibilidade de efetivar mudanças qualitativas no processo ensino-aprendizagem, articulam-se aos parâmetros curriculares que devem, portanto, alicerçarem-se na diversidade sociocultural, envolvendo educadores, educandos, gestores e demais integrantes do contexto escolar

A contextualização do estudo, preliminarmente exposta, articula-se ao referencial teórico selecionado, o qual integra autores, obras, legislação e documentos como

subsídios das análises em correspondência aos objetivos da pesquisa. As abordagens teórico-conceituais pertinentes ao contexto histórico, político e sociocultural são embasadas em obras aderentes a temáticas constitutivas deste estudo, tendo como referência as produções de Maria Clara Di Pierro, Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Haddad.

As reflexões investigativas colocam em destaque, quanto à formação dos educadores que atuam em EJA, a importância do compromisso com a transformação social, o que exige um profissional crítico-reflexivo, tendo em vista a concepção da ação educativa no âmbito individual e coletivo, na perspectiva dos seus impactos socioculturais. O embasamento teórico quanto às concepções de currículo e formação de professores conta com as contribuições de José Gimeno Sacristán, Marina Graziela Feldmann, Maurice Tardif, Miguel González Arroyo, Paulo Freire e Tomaz Tadeu da Silva.

Em suas reflexões na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (1996) contextualiza, de forma pertinente a este estudo, o ato de pesquisar enquanto processo contínuo do conhecer, aprender e comunicar, tendo em vista a relação com o objeto do conhecimento. O autor enfatiza que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esse que fazeres se encontram um corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervendo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 39).

O pensamento freireano permite ressaltar que toda e qualquer ação educativa, o que inclui a pesquisa, devem ser reconhecidos e vividos como um ato político que possibilita aos educandos assumirem sua posição no mundo, se libertando de sua consciência oprimida, a fim de participar, de forma ativa e, criativa da história e da transformação da realidade na qual estão inseridos.

Essa concepção da educação como ato político remete-se à compreensão do currículo escolar, cujos parâmetros devem considerar o processo de aprendizagem próprio de cada sujeito e seus conhecimentos adquiridos em experiências vivenciadas no cotidiano. Tendo em vista a influência do currículo na formação das pessoas, explicita-se

sua característica determinante no desenvolvimento do processo de aprendizagem e produção do conhecimento nas dimensões individual e sociocultural. Segundo Tardif (2014, p. 221), “[...] transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor”.

Entende-se, assim, ao incorporar o papel de intelectual crítico, o professor deve analisar sistematicamente todas as dimensões que permeiam a realidade da escola, de seus alunos e do contexto social em diferentes dimensões. Ser educador é questionar continuamente seu desempenho, suas concepções de escola, currículo, prática docente e ser um educador pesquisador, fortalecendo seu compromisso com o pensamento crítico-emancipador e libertador frente ao pensamento hegemônico predominante.

Em relação às práticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) há necessidade de que essa concepção de educação e do ser educador sejam incorporadas e vivenciadas na direção de uma educação transformadora voltada para a emancipação social. De acordo com Feldmann (2009, p. 71), ressalta-se o argumento de que o educador professor deve ser compreendido como “[...] sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo.”

## **2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCURSO HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

As primeiras experiências de educação de adultos no Brasil datam desde os primórdios de 1500, no período colonial ao se identificar nas ações educativas praticadas entre os povos indígenas que aqui viviam. Entretanto, por volta de 1550, em meio aos conflitos vivenciados no processo de conquista e colonização por parte dos europeus, a educação passa a ter como parâmetro a catequização religiosa dirigida tanto aos indígenas adultos, como também a jovens e crianças. Nessa época a catequese e a educação eram conceitos correlatos e foram intensamente promovidos pelos jesuítas. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, somente no período imperial, a partir de 1822, pode-se localizar práticas relacionadas à educação de jovens e adultos.

A promulgação da Constituição de 1824, resultou na criação do Sistema Nacional de Educação com o compromisso de assegurar “[...] instrução primária, gratuita e laica a todos os cidadãos [...]”, portanto também aos adultos, conforme deliberado no Artigo 179, tendo em vista a concepção de uma educação popular. Estudos revelam que apesar da Constituição instituir legalmente a educação para todos, inclusive adultos, esse direito não foi efetivado. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “[...] pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica da intenção legal [...]” limitando-se à intenção legal.

O período que preconiza a república é marcado por reformas que sublinham a alfabetização de pessoas jovens e adultas no Brasil, a qual além de um direito, significa também um ato de solidariedade. Essa concepção apresenta em sua essência questões de moralidade e higienismo. Essas questões se alicerçavam no desejo de exterminar o alto índice de analfabetismo que era uma vergonha, considerado um câncer para o país e, ao mesmo tempo, na preocupação de que a alfabetização massiva não se transformasse em uma arma representativa do anarquismo social. Alguns intelectuais e políticos da época, defendiam a plena capacidade das pessoas não alfabetizadas, os qualificando de dependentes ou de cultura menor em relação aos alfabetizados.

Após a instauração do período republicano, em novembro de 1889, a taxa de analfabetismo era altíssima, o que se expressa no percentual de 80% dos habitantes do país que eram que caracterizados como analfabetos, segundo o Censo de 1890. De acordo as autoras Galvão e Di Pierro (2013, p. 39 e 40), “[...] as primeiras décadas do século XX, foram marcadas por intensas mobilizações, em diversas esferas da sociedade, em torno da alfabetização de adultos [...]”.

Uma das formas de mobilização em torno da alfabetização surge por meio dos trabalhadores imigrantes que chegaram em São Paulo para trabalhar no campo. Com intenção de se estabelecerem por meio de organizações sindicais para difundirem lutas por direitos e melhores condições de vida, perceberam que o analfabetismo em larga escala era um grande entrave para difusão de suas ideias em veículos e recursos de comunicação. Neste contexto, em 1910, os operários idealizadores criaram as escolas

noturnas autônomas com a proposta de alfabetizar adultos e assim potencializar a participação dos trabalhadores na organização dos movimentos de luta. Entre 1917 e 1920, muitas escolas noturnas foram fechadas e seus idealizadores presos e deportados do Brasil (Paiva, 1973).

A partir do término da 2ª Grande Guerra Mundial e com o avanço da industrialização no Brasil e os investimentos internacionais, ocorre o crescimento da indústria automobilística, como também cresce a dependência do capital internacional, principalmente dos Estados Unidos. Considerando o alto índice de analfabetismo no Brasil e a necessidade de formar mão de obra especializada para atuação nos setores de produção industrial, o governo, com intenção de diminuir esse índice lançou a primeira campanha de alfabetização em 1947.

Dando sequência nesse cenário, novas iniciativas se configuram como o lançamento da Campanha Nacional de Educação Rural no ano de 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. No primeiro ano da década de 1960, Paulo Freire assume a direção do Departamento de Extensões Culturais da Universidade de Recife e dá início às primeiras ações de combate ao analfabetismo dos adultos, identificada como Educação Popular.

Com o golpe de 1964, Freire foi preso acusado de traidor e agitador, por alfabetizar adultos, assumindo o desafio do desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade vigente. As concepções e práticas freireanas se confrontaram com o governo militar ditatorial da época. Em 1967, Paulo Freire foi exilado no Chile, onde trabalhou na Reforma Agrária para Organização das Nações Unidas (ONU).

As críticas às referidas campanhas e outras ações desencadeadas nesse momento histórico foram subestimadas em razão de seu caráter superficial em relação à aprendizagem e à inadequação dos métodos e conteúdos, os quais não consideravam as especificidades e necessidades dos adultos. Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o propósito de alfabetizar 11,4 milhões de adultos até 1971. O Movimento atuou nas esferas federal, estadual e municipal, porém foi extinto em 1985, pelo decreto nº 91.980 de 25/11.

A implementação da democracia no Brasil concretizou-se por ações que implementaram a abertura política contrária à ditadura, o que possibilitou o retorno de

Freire e os demais exilados políticos ao Brasil, sendo formada a frente da reforma constituinte para elaboração da Carta Magna dentro do processo democrático. Com a Constituição Federal de 1988, no que se refere à educação de jovens e adultos, foram implementadas políticas públicas mais expressivas que possibilitaram, às pessoas, direitos como os expressos no Art. 208 ao determinar a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental, especificando no inciso I que esse direito fosse assegurado a “[...] todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. No ano de 1989, o secretário municipal de educação da cidade de São Paulo, Paulo Freire, cria o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que se expande por todo Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, referência central da legislação sobre educação no Brasil, insere a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da Educação Básica, especificando em seu artigo 37 que “[...] a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de Estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria” (Brasil, 1996).

As referidas legislações expressam deveres do Estado para com segmentos etários que necessitam de deliberações específicas para que o direito à educação básica seja garantido, considerando especificidades como a idade dos cidadãos.

### 3 CONCEPÇÃO DE EJA E PARÂMETROS CURRICULARES

É impossível falar em concepção de Educação de Jovens e Adultos no Brasil sem reconhecermos a importância do educador Paulo Freire e suas contribuições para essa modalidade da ação educativa. Suas ideias e princípios ficam marcados no Movimento de Educação Popular, por conceber o processo de educação como formação humana, dada a necessidade da sua contextualização social, cultural e histórica. A concepção freireana de educação para EJA caracteriza-se pela relação dialógica e de interação entre os sujeitos.

Muitas foram e são as lutas da sociedade para garantir os avanços e conquistas dessa modalidade de ensino, entre elas, podemos citar: a criação de leis que garantem o direito e qualidade da educação para os adolescentes, jovens, adultos e idosos; políticas

públicas relacionadas à EJA, no que se refere à elaboração de um currículo próprio e à formação dos profissionais que atuam com esses estudantes.

Entretanto, ainda há muito a se conquistar e avançar em relação à educação para jovens e adultos como, por exemplo, elaborar, implantar e implementar políticas públicas que viabilizem a equidade, inclusão e participação ativa dos segmentos etários que frequentam a EJA.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Educação de Jovens e Adultos formalizam na Resolução nº 1/2000 e Parecer CNE/CEB 11/2000, em seu art. 5, Parágrafo único que a “modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio”, de modo a assegurar: I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contexto de atualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

As argumentações em pauta ressaltam que a EJA consiste numa modalidade da Educação Básica, que está voltada para atender aos estudantes que não puderam concluir seus estudos de forma regular. Em função dessa particularidade, muitos desses indivíduos vivem realidades semelhantes de injustiça, explorações socioeconômicas, assim como, preconceito e discriminação no que se refere a valores culturais, étnicos e socioeconômicos.

Para tanto, é de fundamental importância reconhecer o contexto plural onde se efetivam as práticas educativas formais e não formais, no sentido de oferecer uma

educação reflexiva, dialógica e contextualizada, em que o educando no seu processo formativo possa identificar seus potenciais na plenitude como ser humano. Esses princípios pressupõem uma educação que motive e contribua para o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos na perspectiva da sua autoestima e formação integral, tendo em vista o exercício da cidadania ativa, como sujeito de intervenção na garantia dos seus direitos. Como pontua González Arroyo (2018), situa-se em decorrência o diferencial da EJA, sendo que:

[...] a EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo (p. 31).

Na cidade de São Paulo, a política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SMESP) em relação à EJA, em suas variadas formas de atendimento (EJA Regular, Modular, CIEJA, CMCT e MOVA), baseia-se nos princípios de: inclusão, integralidade e equidade. Trata-se de princípios que promovem o desenvolvimento integral dos educandos em todas suas dimensões, possibilitando uma formação que consiga aflorar e desenvolver o potencial existente em suas experiências cotidianas, preparando-os para que possam se realizar como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos consigo mesmos e com o outro, frente aos desafios e complexidades inerentes à humanidade no mundo contemporâneo.

A EJA na cidade de São Paulo, precisamente nas escolas municipais de Ensino Fundamental, está caracterizada como direito humano fundamental e instrumento para melhoria da qualidade de vida de jovens, adultos e idosos, numa concepção dialógica e humanística, assumindo a perspectiva de educação ao longo da vida para atender as características específicas dessa modalidade e contribuindo para interação desses sujeitos, no processo de sua formação cultural, social e ética. O documento da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), realizada em Hamburgo em 1997, acrescenta:

O novo conceito de educação de jovens e adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral.

Diante desses pressupostos, é importante pensar o currículo a partir de uma construção coletiva, baseada em princípios humanos, fundamentos e concepções que se alinhem às necessidades sociais, culturais e econômicas dos sujeitos que frequentam instituições educacionais que oferecem cursos de EJA, nos quais a fala dos sujeitos seja respeitada e valorizada.

É de fundamental relevância, portanto, que os educadores possam definir, refletir, avaliar e optar pela concepção curricular que melhor atenda às necessidades de aprendizagens dos estudantes e da comunidade escolar. Nesse sentido, o currículo é um dos principais norteadores do processo educacional, sendo mediado pela intencionalidade das ações docentes, que configuram os objetivos e metas propostos no PPP da escola. No currículo, sistematizam-se as concepções pedagógicas que constituem, em outras palavras, o coração da escola, a referência central de princípios, valores e proposições deliberativas dirigidas a todos os educadores, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis pela implementação, assim como por alterações cabíveis e necessárias decorrentes da participação individualizada e coletiva.

De acordo com Gimeno Sacristán (2017, p.31 e 32):

"[...] o currículo é a expressão da função socializadora da escola", dado seu significado na concretização da "função da escola", em seus aspectos culturais, políticos, científicos, administrativos, pedagógicos. Ainda segundo o autor, o currículo abarca "formas e conteúdo", podendo-se acrescentar, "[...] por meio de seu formato e pelos meios com que se desenvolve na prática, condiciona a profissionalização dos professores e a própria experiência dos alunos ao se ocuparem de seus conteúdos culturais" (Gimeno Sacristán, 2017, p. 31 e 32).

A SMESP possui histórico relevante em relação às reflexões, sistematizações e atualizações curriculares. Nas últimas décadas, a Secretaria tem ampliado espaços de

reflexão, discussão, avaliação e proposições coletivas referentes aos seus documentos curriculares, a fim de qualificar as ações pedagógicas de seu sistema de ensino. Em 2017 propôs a construção, implantação e implementação de um documento curricular específico para EJA, o qual foi denominado “Currículo da Cidade EJA”. A elaboração do documento curricular se deu por meio de representatividade da participação de professores, estudantes da EJA, equipes gestoras, supervisão escolar e equipes técnicas da SMESP que atuavam e frequentavam a EJA, além de assessores educacionais de renomadas universidades de São Paulo.

O Currículo da Cidade EJA fundamenta-se na concepção multiculturalista, visando ao protagonismo dos educadores, tendo como foco a qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos das diversas modalidades de ensino, no intuito de respeitar as especificidades de cada uma delas. O Currículo da Cidade EJA e os documentos curriculares que o antecederam foram pensados a partir de uma concepção progressista e multiculturalista do currículo, agregando ao seu conteúdo, as discussões e reflexões em torno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Suas bases legais atendem à Constituição Federal (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013).

Nesse sentido, foi pensado e construído o Currículo da Cidade EJA, implementado nas escolas municipais da cidade de São Paulo que atuam com essa modalidade de ensino. O documento tem como uma de suas finalidades orientar o desenvolvimento dos programas, projetos e demais ações presentes nas políticas públicas para EJA da cidade de São Paulo. As ações definidas pelo Currículo vislumbram a emancipação social dos estudantes, por meio de uma educação que os considerem protagonistas do processo ensino-aprendizagem, e que esteja atenta à diversidade presente e inerente aos seres humanos, contemplando a geração contínua de mudanças na realidade escolar e sociocultural.

#### 4 O CURRÍCULO DA CIDADE EJA, PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO PAULO

Nesta temática, reportamo-nos ao desenvolvimento da pesquisa de campo, em particular às análises e resultados, cujo propósito é investigar a relação entre o Currículo da Cidade EJA, a prática docente e a formação dos professores, em uma escola municipal da cidade de São Paulo. A investigação foi norteada pela pergunta desencadeadora da pesquisa: como desenvolver a formação de professores em relação ao currículo específico para EJA, tendo em vista o currículo como norteador do PPP?

A abordagem metodológica considerada para realização da pesquisa é a qualitativa, que se respaldou na utilização de procedimentos incluindo o estudo bibliográfico, a análise documental e a pesquisa de campo.

No que se reporta à pesquisa empírica, a coleta de dados foi realizada com aplicação de um questionário, enviado por e-mail aos participantes da pesquisa, quais sejam: os membros da equipe gestora da instituição pesquisada (diretor escolar e os dois coordenadores pedagógicos).

Os dados coletados em respostas às questões apresentadas aos entrevistados foram transcritos e sistematizadas a partir das categorias de análise identificadas por sua relevância em relação aos objetivos e aos resultados da pesquisa de campo: implementação de políticas públicas, educação e currículo, prática docente e formação de educadores. Além da sistematização das bases conceituais e legais, pertinentes à educação, políticas públicas para EJA, currículo e formação de professores, foram analisados também os documentos institucionais da escola, tais como o PPP e o Plano Estratégico de Ação.

O *lócus* da pesquisa de campo foi a EMEF do Centro Educacional Unificado (CEU) Jambeiro – José Guilherme Gianetti, uma das escolas municipais que atendem a EJA Regular na cidade de São Paulo, o atendimento ocorre no período noturno das 19h às 23h. Trata-se do primeiro CEU inaugurado na Cidade de São Paulo, em 1º de agosto de 2003. A EMEF CEU Jambeiro está situada no Bairro de Guaianases, distrito Lajeado, extremo leste da cidade de São Paulo.

A região tem 500.009 mil habitantes, distribuídos nos distritos de Cidade Tiradentes, Lajeado e Guaianases. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região está em 0,77. Trata-se de um bairro dormitório, com economia voltada a bens de serviço e comércio local. Segundo o Portal da Prefeitura da Cidade de São Paulo (índices referentes ao censo de 2010), a taxa de analfabetismo na região das pessoas com 15 anos ou mais é de 14.6%, sendo 4.2% na Cidade Tiradentes e 5% em Guaianases e 5.4% no Lajeado. A média de analfabetismo do bairro é de 4.08%, considerando que a média da cidade é de 3,2%, é perceptível a necessidade de investimentos na área educacional, em relação à busca ativa e permanência das pessoas que ainda encontram - se analfabetas funcionais ou analfabetas na região de Guaianases, São Paulo.

Encontramos na Unidade educacional pesquisada as especificidades e características próprias dos estudantes jovens, adultos e idosos. Trata-se de um público que se revela na diversidade, na pluralidade social e cultural, com perfil que se configura em sua identidade. Os estudantes que procuram a EJA enxergam na escola um espaço de construção de conhecimentos, de sociabilidade, de transformação social, uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho que lhes garanta melhores condições de vida. Os alunos da EJA são trabalhadores da construção civil e auxiliares de limpeza, outros em número menor são trabalhadores do setor de serviços como cabeleireiros, manicures, prendas do lar, camelôs e um número expressivo de estudantes desempregados.

Gadotti (2011, p. 38), em suas reflexões, complementa expondo a relação entre a condição de vida e escolaridade desse segmento:

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos [...].

Analisando o PPP da escola não se constatou dados acerca da formação acadêmica dos professores em relação à EJA. Pode-se observar que as práticas docentes no cotidiano escolar conduzem a busca de atualização dos saberes e qualificação dos fazeres dos professores, o que pode ser alcançado por estudos e reflexões pertinentes à EJA e por situações inusitadas no cotidiano escolar, as quais exigem preparo do professor

e formação obtida na licenciatura ou em um curso de Pedagogia. Imbernón (2011, p. 57), ao discutir propostas formativas para professores, ressalta que:

[...] A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem a profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

A carga horária de trabalho dos educadores caracteriza-se por: Jornada Básica do Gestor Educacional (JBE), com 40 horas semanais; Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), com 40 horas semanais, sendo 25 horas aula e 15 horas adicionais para formação docente, pesquisa e planejamento; Jornada Básica Docente (JBD), com 30 horas semanais, sendo 30 horas aula, com 5 horas adicionais para planejamento; Jornada Básica do Professor (JB), com 20 horas semanais com 18 horas aula e 2 horas adicionais para planejamento. A partir dessas jornadas, o coordenador pedagógico organiza seu plano formativo e os grupos de formação dos docentes.

De acordo com o PPP, a EMEF CEU Jambeiro, caracteriza-se por ser uma escola cuja função social se estrutura em um local propício ao desenvolvimento integral dos seus estudantes, por meio da formação comprometida com a construção de uma sociedade mais humana, ética, participativa e proativa. Nesse sentido, o PPP assume uma concepção progressista de educação.

A proposta pedagógica da EMEF CEU Jambeiro está centrada no Projeto de Leitura e Escrita, com o objetivo de formação cidadã. A leitura e escrita são essenciais para vida na sociedade moderna, de maneira que tais práticas vêm sendo repensadas pelos educadores como didática e metodologia para que propiciem aos estudantes proficiência leitora e escritora capaz de fazê-los conhecer os bens culturais historicamente acumulados e exercer sua cidadania de forma plena.

Para realização da análise dos dados obtidos na realização da pesquisa de campo, por meio de entrevistas, foram consideradas três categorias: implementação de políticas públicas na escola, educação e currículo e formação de professores. As questões apresentadas no roteiro são pertinentes ao planejamento, conteúdo, PPP, PEA,

concepções de educação e currículo, horário coletivo de formação de professores e necessidades formativas.

Atendendo as questões éticas em relação à pesquisa que envolvem humanos, não revelamos a identidade dos entrevistados, apenas identificaremos as coordenadoras pedagógicas como: coordenadora da manhã (C1) e coordenadora que atende a EJA (C2).

Analisando as respostas, dos entrevistados, quanto à implementação de políticas públicas na escola, identificou-se que os educadores se viram motivados a trabalhar com a EJA, muitas vezes pela percepção da força de vontade e perseverança dos sujeitos que retornam à sala de aula, após muitos anos fora do ambiente escolar. Todos percebem nos estudantes da EJA o propósito em superar os obstáculos impostos pela sociedade, enxergando na escola uma ponte para a inclusão social, inserção no mercado de trabalho e obtenção de conhecimentos que os possibilitem concluir o Ensino Fundamental e prosseguir com os estudos em outros níveis de ensino.

Quanto às respostas relacionadas ao PPP, percebe-se um alinhamento quanto ao papel do educador como sujeito crítico, responsável, político e ético, que possibilita aos estudantes regressos e iniciantes no curso da EJA, uma educação de qualidade, com rigorosidade em seu planejamento para que suas aulas sejam pertinentes e significativas aos estudantes. Para tanto, há rigoroso trabalho de pesquisa por parte dos professores para identificar as necessidades e contexto de vida dos estudantes.

A relação dialógica é de fundamental importância na experiência de conhecer a comunidade escolar, de reconhecer-se nela e a partir dela, enquanto exerce a profissão de professor

[...] é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. [...] Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever entre outros que a prática educativa nos impõe (Freire 2017, p.140).

No que se refere à concepção de currículo para EJA, os educadores concebem a educação como ato fundamental para construção de uma sociedade mais justa que consiste em formar cidadãos conhecedores dos princípios político, ético e moral, sendo

capazes de interferir em seu meio social como sujeitos históricos livres, participativos e solidários, tendo como princípio o respeito e a garantia dos direitos humanos.

Segundo a Coordenadora Pedagógica(C1) entrevistada:

A educação tem papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, que consiste em formar cidadãos conscientes [...] em um mundo em constantes mudanças, a escola se insere como um espaço essencial aos processos de percepção e assimilação da cultura acumulada pela humanidade. Nesse sentido a escola possui função social ao possibilitar espaço e tempo para o desenvolvimento integral dos sujeitos que a frequentam.

Os dados dessa categoria refletem parte dos registros do PPP da unidade escolar que, em seus princípios filosóficos, atendem o contido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26, Direito à Educação, em uma de suas três premissas “[...] a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem” (ONU, 1948).

A categoria Implementação de Políticas Públicas abrange o processo de implementação de ações relacionadas a um currículo que atenda especificamente ao trabalho desenvolvido com a EJA. Nesse contexto, os entrevistados entendem que o trabalho desenvolvido com os estudantes da EJA baseia-se nos princípios freireanos, considerando as ações elencadas no PPP, referentes às reflexões de análise dos resultados das avaliações externas e internas, dos resultados da avaliação diagnóstica e do acompanhamento do processo de aprendizagem.

Constata-se que para a elaboração do planejamento anual, os professores levam em consideração as ações do PPP, o currículo da cidade EJA, a matriz de saberes, os resultados e análises das avaliações externas e internas e o perfil dos estudantes. A coordenadora pedagógica (C2) enfatiza que para o coletivo da escola:

A educação proporcionada aos alunos da EJA é um processo que deve interagir com o desenvolvimento do ser humano, respeitando os sujeitos em suas especificidades individuais, crenças, valores culturais e étnicos, propiciando o desenvolvimento de atitudes reflexivas, que possibilitem a esses sujeitos a resolução não só dos seus problemas imediatos, mas a responsabilidade de intervir e transformar sua realidade.

Feldmann (2009, p. 197) apresenta reflexões aderentes a este posicionamento, ao expor:

[...] como professores temos o discernimento de que qualquer mudança exige um processo de construção que implica, necessariamente, o envolvimento de todos os sujeitos e segmentos sociais. Desse modo, mudar o tempo e o espaço da escola é inserir-se numa perspectiva de mudanças nas estruturas sociais, tendo como horizonte de possibilidades a transformação de uma sociedade injusta e excludente para uma sociedade mais igualitária e incluyente.

Outra questão categorizada como “Implementação de Políticas Públicas” na escola refere-se ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Plano Especial de Ação (PEA) e considera as especificidades da EJA: Quais os principais êxitos e dificuldades encontrados para o desenvolvimento do currículo em sua escola? Por quê?

A coordenadora pedagógica (C2) da EMEF CEU Jambeiro explicita suas argumentações frente ao questionamento, ao expor que:

[...] Os principais êxitos estão na conquista do tempo disponibilizado para formação dos educadores, a possibilidade que a comunidade escolar tem de escolha dos temas a serem abordados no PEA e nas adequações do PPP para os estudos em horário coletivo dos materiais de estudo de acordo com a problemática da realidade local de cada escola e a possibilidade de adequar a formação dos professores ao atendimento do currículo na prática. Nossa principal dificuldade em desenvolver o currículo está em proporcionar situações de aprendizagens que atendam a grande diversidade de dificuldades de aprendizagens identificadas em relação às aprendizagens dos estudantes da EJA, que apresentam muitas ausências às aulas, por conta do trajeto do trabalho até a escola, do trabalho que exige deslocamento do estudante para outras cidades, doenças crônicas, e diversas outras causas.

A categoria “Educação e Currículo” está relacionada à concepção assumida pelos educadores da escola em relação à EJA. Neste aspecto, o diretor da EMEF expressa em sua interpretação a necessidade de interações diferenciadas junto aos educadores na perspectiva de transformação por meio da educação, enfatizando que: “[...] é que nossa relação com os educadores é um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo [...] procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever entre outros”.

Os educadores concebem a educação com ato fundamental para construção de uma sociedade mais justa que consiste formar cidadãos conhecedores dos princípios político, ético e moral, sendo capazes de interferir em seu meio social como sujeitos

históricos livres, participativos e solidários, tendo como princípio o respeito e a garantia dos direitos humanos fundamentais.

Quanto ao documento Currículo da Cidade EJA, os gestores o concebem como instrumento que conceitualmente reforça as mudanças nos paradigmas que a sociedade contemporânea vive, considerando a escola como um campo aberto à diversidade social. Segundo a coordenadora pedagógica (C1):

[...] A educação tem papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, que consiste formar cidadãos conscientes [...] em um mundo em constantes mudanças, a escola se insere como um espaço essencial aos processos de percepção e assimilação da cultura acumulada pela humanidade. Nesse sentido a escola possui função social ao possibilitar espaço e tempo para o desenvolvimento integral dos sujeitos que a frequenta.

A concepção de Currículo e educação da escola constam nos registros do PPP, que em seus princípios filosóficos, atendem o contido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26, Direito à Educação, em uma de suas três premissas: “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem”. (Organização das Nações Unidas, 1948). Neste âmbito reflexivo, enfatiza Freire (1996, p. 70):

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador [...] Se trabalho com jovens e adultos [...] atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária como algo defeituosamente assentado e à espera de superação.

Os dados referentes à “Formação de professores” estão relacionados aos horários coletivos de formação e reuniões pedagógicas e correspondem às seguintes questões: a) como são planejados e quais os conteúdos trabalhados para atender as necessidades formativas dos educadores que atuam na EJA? e b) as discussões e reflexões teórico-práticas auxiliam no desenvolvimento das práticas em sala de aula?

Identificamos que a formação continuada dos professores acontece de maneira dialógica e reflexiva, favorecendo a formação centrada no território da escola, permeada

pelo Currículo da Cidade EJA. Segundo os gestores, as reflexões e discussões são realizadas a partir da prática docente, considerando os processos de ensino-aprendizagem, por meio do acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, trazendo elementos de inovação às práticas curriculares a partir da observação atenta aos avanços e dificuldades dos estudantes.

Outra questão referente à categoria “Formação de professores” está relacionada à maneira como a formação do professor que atua com a EJA pode ser enriquecida. Os gestores enfatizaram que os professores da EJA à medida que, buscam juntos com a gestão, criar indicadores qualitativos e quantitativos dos resultados de avanços no processo de aprendizagem dos estudantes por meio de reflexões e proposições de ações que possibilitem aos estudantes avançarem em suas aprendizagens.

De acordo com a equipe gestora, há compreensão de que não se pode perder de vista os princípios da gestão democrática, participativa e inclusiva e, como consequência, é necessário considerar a responsabilidade e o compromisso coletivo das ações e decisões da escola. Trata-se de ações que caracterizam o trabalho educativo que se pretende inclusivo e equânime.

Em suas reflexões acerca dessa concepção, a coordenadora pedagógica (C1) faz a seguinte colocação: “É primordial que os professores da escola participem das decisões e ações pedagógicas, tornando-se sujeitos de sua formação continuada”.

A partir da pesquisa de campo, foi possível identificar a função social da EJA, assim como evidenciar o significado socializador da escola para os estudantes dessa modalidade e o potencial do currículo em prol da construção de coletivos participativos, resultantes da formação da comunidade escolar.

Em relação específica à formação de educadores e o currículo desenvolvido na escola, é possível identificar que muitas oportunidades e desafios que surgem no cotidiano escolar, auxiliam os educadores a criarem estratégias que contribuem na superação do sentimento de exclusão vivenciado pelos estudantes e incorporado em suas memórias.

As interpretações expostas demonstram a necessidade de que esteja previsto no PPP um plano de ação em relação à formação dos educadores articulado ao Currículo da Escola. A formação de professores é um recurso fundamental para concretização de

políticas públicas que visem a qualidade do ensino. Segundo Imbernón (2011, p. 61), “[...] o objetivo da formação permanente é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa”.

Diante das diversas propostas curriculares, é imprescindível que o professor que atua na EJA participe da formação continuada em diferentes momentos e espaços, com seus pares, para que possa desenvolver suas ações implementando o currículo por meio de uma visão crítica, reflexiva e protagonista que implique na vivência de práticas pedagógicas de qualidade em sala de aula em outros espaços das atividades escolares.

Nesse cenário, ressalta-se a importância de ressignificar o papel do professor e o sentido do currículo para realização do trabalho. Cabe ao professor inserir a escolarização na esfera política da educação, incorporando o sentido político da ação educativa. Segundo (Silva, 2019, p. 54) “[...] os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento”.

Os parâmetros curriculares devem ser compreendidos na sua articulação com a compreensão da Pedagogia, Política, Educação e Poder relacionados à concepção cultural da prática educativa e do ambiente escolar como: “[...] um local onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais.”, conforme Silva (2019, p. 55).

Considerando a importância da escola como instituição sociocultural, ressalta-se que o planejamento e as ações pedagógicas sejam reconhecidos na sua intencionalidade, a fim de atingir os objetivos propostos de modo a concretizar as deliberações do PPP vigente na unidade educacional. Neste sentido, Passos (2013, p. 9) afirma que:

[...] o projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da e [...] o projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo [...]

Portanto, a escola firma-se como espaço educativo, por meio de ações contextualizadas e significativas aos sujeitos de direito, possibilitando-lhes experienciar o processo de ensino-aprendizagem como forma de inserção social de qualidade de vida.

O Censo Escolar da Educação Básica 2019, publicado em 2020 e realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revela que, nesse período, 3,3 milhões de estudantes estavam matriculados na EJA em todo Brasil. Esse mapeamento da EJA representa a retomada da educação escolar de um segmento etário de estudantes, os quais forma excluídos do direito à escolarização na amplitude e diversidade da sua formação como expressa Brandão (1981, p.9):

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura.

Essas reflexões expressam que a EJA passa a ser vista como um lugar dentro de um espaço e tempo em que encontros e reencontros podem acontecer, propiciando tessituras de relações de amor, amizade, esperança, conhecimento e transformação para a vida dessas pessoas.

Diante do exposto, pode-se reconhecer que a proposição da EJA possibilita identificar e conceituar o currículo, delineando com ele o percurso das ações pedagógicas desenvolvidas na escola. Essas ações revelam a concepção curricular assumida pela instituição, e a forma como os sujeitos a entendem, interpretam e a praticam.

Ressalta-se a importância as discussões e análises reflexivas das práticas realizadas pelos docentes em sala de aula como referência do processo formativo. A partir das discussões e análises dessas práticas, os educadores podem definir qualitativamente as estratégias metodológicas para atuar ante situações complexas presentes no cotidiano escolar. Fazenda (2012, p. 170) acrescenta que:

[...] considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes da docência

(saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) [...] e tomar a prática existente como referência para formação [...].

Essas dimensões reflexivas apontam a necessidade de centrar o olhar em estudos teóricos do currículo que assumem a diversidade como fator orientador ou norteador de nossas práticas, principalmente quando priorizamos a concepção multiculturalista do currículo. Temos a clareza de quem estamos privilegiando com essas ações é de suma importância, principalmente com os estudantes da EJA. Como argumenta Fazenda (2012, p. 172), “É no confronto e na reflexão sobre as práticas e os saberes pedagógicos, e com base neles, que os professores criam novas práticas”.

Devemos admitir que quando os responsáveis pela proposta do processo formativo da escola possibilitam aos docentes discutirem e refletirem sobre as relações identitárias de raça, gênero e classe social, ocorre a valorização intencional da diversidade histórica, cultural e social dos estudantes da EJA.

Diante do exposto, deve-se admitir que a formação dos educadores precisa estruturar-se no compromisso de propiciar ações formativas que considerem os aspectos sociais e culturais do currículo, por meio de reflexões e análises de situações escolares que revelem preconceitos e estereótipos, problematizando os conteúdos curriculares e, conseqüentemente, implementar práticas libertadoras.

Nessa perspectiva é preciso atentar-se para a forma de organização didática dos conteúdos e práticas pedagógicas no desenvolvimento das ações orientadas por um currículo multicultural. Nesse contexto, identificamos que a melhor forma de planejar e organizar o trabalho pedagógico, a partir de ações norteadas por um currículo multicultural é por meio dos Projetos de Trabalho, que tenham a interdisciplinaridade como fio condutor das práticas do trabalho coletivo e participativo.

Essa organização didática possibilita aos gestores e aos professores tratarem com mais facilidade os temas de alta complexidade presentes na comunidade escolar, favorecendo a participação e protagonismo de todos durante o processo de desenvolvimento de Projeto de Trabalho. As ações pedagógicas por meio dos Projetos de Trabalho têm sua centralidade em conteúdos curriculares selecionados socialmente como prioritários, com preposição de uma atuação de forma contextualizada e significativa aos estudantes da EJA.

## 5 FINALIZAÇÕES REFLEXIVAS DA PESQUISA NA PERSPECTIVA DE CONTINUIDADE

A partir do referencial teórico, foi possível a compreensão de conceitos referentes à EJA, no que concerne às teorias de currículo e à formação de professores. Além disso, delineou-se o percurso histórico das políticas públicas para EJA e o que representam enquanto avanços e conquistas dessa modalidade de ensino e a consequente oportunidade de garantir para as pessoas que desejam voltar a estudar.

Os avanços se caracterizam pela percepção de que existem aspectos que necessitam de um olhar mais atento e cuidados em relação à: evasão escolar dos estudantes, concepção curricular, metodológica e organização didática do trabalho pedagógico pertinentes a temas que permeiam os conteúdos curriculares pertinentes ao trabalho realizado com os estudantes jovens e adultos, como no processo de formação continuada de professores que atuam na EJA.

Os estudos realizados, no que se refere à prática docente dos que atuam em EJA, ao processo de formação continuada de professores resultam de abordagens teóricas, relacionadas às pesquisas, análises e reflexões empíricas. A partir da finalização da pesquisa, os resultados confirmam a hipótese inicial de que a concepção de currículo está intrinsecamente relacionada à concepção de formação de professores e prática docente. Portanto, sendo o currículo instrumento norteador do PPP, é fundamental que as ações formativas estejam alinhadas e articuladas a este Projeto, de acordo com as ações curriculares propostas e orientadas por princípios sócio-histórico-culturais que possam qualificar a prática docente desses profissionais na escola.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.796/19, 03 de janeiro de 2019**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. Brasília: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13796.htm). Acesso em: 27 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proeja Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/proeja\\_doc\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/proeja_doc_base.pdf). Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 1 dez. 2024.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2012.

FELDMANN, Marina G. **Escola pública: representações, desafios e perspectivas**. São Paulo: Senac, São Paulo, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo uma Reflexão Sobre a Prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. Políticas de Formação de Educadores(as) do campo. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 19-50.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago, n. 14, 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

IBGE/PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 15 jan. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Art. n. 204**, 22 de junho de 2012, Disponível em: [http://inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-libera-204-relatorios-de-avaliacao-de-cursos/21206](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-libera-204-relatorios-de-avaliacao-de-cursos/21206). Acesso em: 27 fev. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 28 fev. 2021.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SME/COPED. **Currículo da cidade**: Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. São Paulo: Vozes, 2014.

UNESCO. **Educação de Adultos - Declaração de Hamburgo Agenda para o futuro** – V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por). Acesso em: 21 out. 2024.

VEIGA; Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (orgs.). **Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013.

Recebido em: 06/12/2024

Aprovado em: 07/12/2024

Publicado em: 23/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.