Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Cândida Sérgio

Tempo Curricular e Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos

abril de 2018

Maria Cândida Sérgio **Tempo Curricular e Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos**

UMinho | 2018

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Cândida Sérgio

Tempo Curricular e Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Carlos Morgado

abril de 2018

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados. Mas, declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 09 de abril de 2018

Nome completo: Maria Cândida Sérgio

Maria Cândida Sérgio

Assinatura

À

Jefferson Phillipe

Maria Júllia

Maria de Lourdes

Maria Lucy

Maria das Dores

Maria Amara

AGRADECIMENTOS

À Secretaria de Educação de Pernambuco/Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos – GEJA.

À Claudia Mendes de Abreu (GEJA) pelo carinho e apoio.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

À minha família pelo incentivo, cuidado e carinho ao longo desse percurso.

Ao Professor Doutor José Carlos Morgado pela supervisão deste estudo, pelas suas sugestões e contribuições, bem como o seu apoio ao longo de todo o percurso.

Aos estudantes, aos professores, a coordenadora pedagógica e à gestora que participaram no estudo pelo acolhimento, pela disponibilidade e pela colaboração. Sem vocês este trabalho não teria sido possível.

À equipe Técnica-Pedagógica da Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos – GEJA de 2012- 2014, pelo carinho e pelo apoio.

À Jefferson Phillipe, pela compreensão da minha ausência, pelo carinho, pela parceria.

À Maria Júllia pela alegria em nossas vidas.

Às irmãs, Maria de Lourdes, Maria Lucy, Maria das Dores e Maria Amara pelo apoio, pelo incentivo e pelo carinho.

À Rosângela Tenório de Carvalho pelo incentivo, pela confiança e pela atenção.

À professora Kátia Maria Ramos pela atenção e pelo carinho.

Aos amigos Ana Neto, Waldyr Siqueira, Tarcísio Augusto, Isabel Oliveira, Terezinha Melo e Patrícia Cabral pelo carinho e alegria de viver.

Às amigas e companheiras de percurso Suely Costa e Anair Mello.

Às amigas Sylvana Melo e Suely Costa pela disponibilidade para o diálogo e pelo carinho.

A José Caldas pelo diálogo, apoio e carinho.

À Andréa Lins pelo cuidado e atenção dada na revisão do trabalho.

À Deolinda Alves e Armando Alves pelo acolhimento e carinho.

À Edilene Guimarães pelo diálogo e pelo carinho.

Aos amigos e colegas do Mestrado e do Doutoramento pelos bons e alegres momentos ao longo desse percurso.

A todos e todas que contribuíram para o sucesso deste trabalho.

Apoio: Programa de Doutoramento no Exterior financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil.

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

No atual cenário de mudanças em que vivemos, as conceções sobre política curricular têm sido foco de debates pelas suas influências na educação e no currículo concretizado pelos professores nas escolas. Neste sentido, reconhecemos o relevante papel do professor na (re)organização do currículo, concretizado nas suas práticas no quotidiano do espaço e do tempo da sala de aula. No entanto, compreendemos que ao se tratar da organização do currículo para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, os estudos ainda são poucos e revelam que a EJA, no âmbito da política educativa, ainda se encontra numa situação de desfavorecimento enquanto Educação Básica. Neste estudo, o principal objetivo foi compreender as influências da política curricular na organização do tempo curricular e nas práticas docentes dos professores da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. Para o desenvolvimento do nosso estudo, recorremos ao paradigma qualitativo de natureza interpretativo, tendo como contexto de análise empírica a sala de aula do módulo II A e do módulo III B da EJA no Ensino Médio em uma escola da rede pública estadual da cidade do Recife/Pernambuco/Brasil. Como metodologia de recolha de dados, optámos pela entrevista em *Focus Groups,* pela entrevista individual, pela observação não participante de aulas e pela análise documental. Através da técnica de análise de conteúdo interpretamos os discursos dos estudantes, dos professores e das gestoras a respeito de suas conceções, perceções e vivências na organização do tempo curricular, do currículo e das práticas docentes. Os resultados revelaram que: (i) o tempo curricular é um elemento estruturador e orientador da organização das práticas docentes e das práticas gestoras, bem como um elemento fundamental no processo de formação dos estudantes da EJA no Ensino Médio; (ii) a política curricular exerce suas influências na organização do tempo curricular e do currículo através dos documentos normativos, orientadores e prescritivos do currículo; (III) o currículo reorganizado e remodelado pelos professores torna-se um currículo crítico, participativo e flexível, mais configurado como proposta para a EJA; (iv) a organização da prática docente pelos professores contempla conhecimentos e saberes que contribuem para a formação dos estudantes; (v) os documentos curriculares normativos e prescritivos são vistos e concebidos como documentos orientadores da organização do tempo, do currículo, da prática docente e da prática gestora.

Palavras-chave: Tempo curricular, Política curricular, Currículo, Prática docente, Educação de Jovens e Adultos

CURRICULAR TIME AND TEACHING PRACTICES IN EDUCATION WITH YOUTH AND ADULTS

ABSTRACT

In the present scenario of changes in which we live, conceptions about curricular policy have been the focus of debates due to its influence on education and in the curriculum implemented by teachers at schools. In this sense, we recognize the relevant role of the teacher in the (re) organization of the curriculum, materialized in their practices in the everyday space, and time of the classroom. However, we understand that when we organize the curriculum for Youth and Adult Education (YEA), in High School, studies are still few and they show that YAE, in the scope of educative policy, it is still in a situation of disadvantage while Basic Education. In this study, the main objective was to understand the influence of curricular policy in the organization of curricular time and in the teaching practices of teachers of Youth and Adult Education in High School. For the development of our study it was used the qualitative paradigm of interpretative nature and as context of empirical analysis the classroom of module II A and module III B of YEA in High School at a school of the state public network of Recife City/Pernambuco Brazil. As data collection methodology we chose interview in Focus Groups, individual interview, non-participant observation of classes and finally documentary analysis. Through the technique of content analysis we interpret the discourses of students, teachers and managers, about to their conceptions, perceptions and experiences in the organization of curricular time, the curriculum and teaching practices. The results revealed that: (i) curricular time is a structuring and guiding element of the organization of teaching practices and management practices, as well as a fundamental element in the development training process of YAE students in high school; (ii) curricular policy influences in the organization of curricular time and curriculum through the normative, guiding and prescriptive documents of the curriculum; (III) the curriculum reorganized and remodeled by teachers becomes a critical, participative and flexible curriculum, more configured as a proposal for YEA; (iv) the organization of teaching practice by teachers includes knowledge and know-how that contribute to the training of students; (v) the normative and prescriptive curricular documents are seen and conceived as guiding documents of the organization of time, the curriculum, the teaching practice and management practice.

Keywords: Curricular time, curriculum policy, curriculum, teaching practice, youth and adult education

ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO ii

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE iii

DEDICATÓRIA v

AGRADECIMENTOS vii

RESUMO xi

ABSTRACT xiii

ÍNDICE DE FIGURAS..... xix

ÍNDICE DE QUADROS xix

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS xxi

INTRODUÇÃO 1

1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 7
.....

CAPÍTULO I – TEMPO CURRICULAR: CONCEÇÕES E PRÁTICAS NO CONTEXTO SOCIAL E EDUCATIVO 9
.....

1.1. Conceções de tempo 13

1.2. Tempo cultural e tempo social 19

1.3. Tempo curricular 21

CAPÍTULO II – POLÍTICA CURRICULAR: CONCEÇÕES E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO..... 31

2.1. Política curricular 35

2.2. Implicações da política curricular na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio no Brasil 39

2.3. Política curricular e tempo curricular 44

CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ATUAL CENÁRIO BRASILEIRO 49

3.1. Educação de Jovens e Adultos: contextualização da política e da prática 51

3.2. (Re)organização curricular da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio 59

3.2.1. Desafios e perspetivas na (re)organização curricular da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio..... 66

CAPÍTULO IV – PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 73
.....

4.1. Ser professor 78

4.2. Desenvolvimento de professores e profissionalidade docente..... 80

4.3. Práticas e saberes docentes..... 86

2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO..... 95

CAPÍTULO V – A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO..... 97

5.1. Contexto metodológico da investigação 99

5.2. Paradigmas das ciências naturais versus paradigmas das ciências sociais..... 100

5.2.1. Modelos de paradigmas científicos 101

5.2.1.1. Paradigma positivista 103

5.2.1.2. Paradigma naturalista, qualitativo..... 104

5.2.1.3. Paradigma crítico..... 106

5.3. Investigação em educação: a emergência do pluralismo epistemológico e metodológico..... 107

CAPÍTULO VI – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO..... 111

6.1. Questões de investigação..... 114

6.2. Objetivos do estudo 115

6.2.1. Objetivo geral 115

6.2.2. Objetivos específicos..... 115

6.3. Opções epistemológicas – natureza do estudo 115

6.4. Opções metodológicas – estudo qualitativo 116

6.5. Abordagem qualitativa na perspetiva do *Focus groups* 121

6.6. Caracterização do campo empírico 123

6.7. Os sujeitos do estudo 124

6.8. Desenho da Investigação 127

6.9. Técnicas e instrumentos de recolha de dados..... 131

6.9.1. Observação não participante..... 131

6.9.2. Entrevistas..... 135

6.9.2.1. Entrevista em *focus groups*..... 135

6.9.2.2. Entrevista individual..... 137

6.9.3. Análise documental..... 138

6.9.4. Notas de campo..... 139

6.10. Credibilidade e validade dos procedimentos de recolha e análise de dados..... 140

6.11. Questões éticas..... 142

6.12. Técnicas de análise de dados – Análise de conteúdo..... 143

6.13. Procedimentos para análise de conteúdo..... 143

6.13.1. Procedimentos e organização para análise das entrevistas de *focus groups*..... 146

6.13.2. Procedimentos e organização para análise das entrevistas individuais..... 147

6.13.3. Procedimentos e organização para análise da observação não participante..... 148

6.13.4. Procedimentos e organização para análise documental..... 148

CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 151

.....

7.1. Conceções e perceções dos estudantes 154

7.1.1. Conceções e perceções sobre o tempo curricular..... 154

7.1.2. Conceções dos estudantes sobre política curricular e suas influências na EJA..... 156

7.1.3. A prática docente na EJA do ponto de vista dos estudantes 157

7.1.4. A organização do currículo do ponto de vista das conceções dos estudantes..... 159

7.2. Conceções e perceções dos professores..... 160

7.2.1. Conceções sobre o tempo curricular..... 160

7.2.2. A política curricular do ponto de vista dos professores..... 162

7.2.3. Práticas docentes na EJA..... 164

7.2.4. Conceções dos professores sobre o currículo e sua organização na EJA..... 165

7.3. As conceções e perceções da Coordenadora Pedagógica..... 167

7.3.1. Tempo curricular: conceções e perceções da Coordenadora Pedagógica..... 167

7.3.2. A política curricular do ponto de vista da Coordenadora Pedagógica..... 170

7.3.3. Práticas docentes na EJA do ponto de vista da Coordenadora Pedagógica..... 171

7.3.4. Organização do currículo: conceções do ponto de vista da Coordenadora Pedagógica..... 173

7.4. O tempo curricular do ponto de vista da Gestora..... 175

7.4.1. Política curricular do ponto de vista da Gestora..... 176

7.4.2. Prática docente na EJA do ponto de vista da Gestora..... 178

7.4.3. A organização do currículo do ponto de vista da Gestora..... 179

7.5. O tempo curricular, a política curricular, as práticas docentes e a organização do currículo no contexto da sala de aula da EJA – o que revela a observação..... 181

7.5.1. O tempo curricular no contexto da sala de aula..... 181

7.5.2. Práticas docentes na sala de aula..... 184

7.5.3. A organização e a vivência do currículo na sala de aula..... 188

7.6. Os dispositivos organizadores do currículo, do tempo curricular e das práticas docentes..... 192

7.6.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos..... 192

7.6.2. Projeto Político Pedagógico..... 196

7.6.3. Regimento Escolar..... 198

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 203

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 213
REFERÊNCIAS LEGISLATIVA 223
Apêndices 225

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Tempos Justapostos e relacionados entre si..... 19
Figura 2 – O Estado e as políticas - poderes que definem os fins da educação..... 46
Figura 3 – Sistema educacional brasileiro da educação básica (Organizado pela autora a partir da LDB/1996)..... 67
Figura 4 – Elementos que constituem a rede de formação de professores..... 82
Figura 5 – Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional (Day, 2001, p. 20)..... 92
Figura 6 – Percurso metodológico..... 120

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Saberes da docência..... 88
Quadro 2 – Saber docente plural..... 90
Quadro 3 – Participantes do *Focus Groups* (Estudantes)..... 125
Quadro 4 – Participantes do *Focus Groups* (Professores)..... 126
Quadro 5 – Sexo dos participantes do grupo..... 127
Quadro 6 – Participantes da entrevista individual..... 127
Quadro 7 – Desenho da Investigação..... 128

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BCC – Base Curricular Comum

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil

DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Geral da Educação Básica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNEJA – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos

DPC – Desenvolvimento Profissional Contínuo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAA – Plano de Ação Anual

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PJ – Projeto de Gestão

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil

SEB – Secretaria da Educação Básica

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

INTRODUÇÃO

Vivemos tempos de mudanças. Tempos difíceis nas sociedades contemporâneas, tempos marcados por novos fenómenos políticos, económicos, sociais e educacionais, nomeados como a era da globalização, da expansão das novas tecnologias, da informação e do conhecimento.

Mudanças que provocam novas atitudes, novos valores, novos olhares e indagações. Neste cenário, a educação é o alvo principal e consequentemente a escola, o trabalho docente, o currículo, as práticas e a aprendizagem que são afetados pelas influências dessa conjuntura obscura e complexa onde ensinar e aprender se tem revelado desafiador.

Face a essa realidade, parece-nos necessário e pertinente discorrer à luz de uma reflexão crítica e colaborativa sobre o tempo curricular – objeto do nosso estudo – e sobre as influências da política curricular na organização das práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)[1] - Ensino Médio no sistema educacional brasileiro.

Enquanto modalidade[2] de ensino, a EJA, no Brasil, continua a ser uma temática complexa, desafiadora, foco de poucos debates, nomeadamente no que diz respeito ao tempo curricular, ao currículo e às práticas docentes. Neste sentido, no nosso processo investigativo, o tempo curricular – categoria central, é concebido como um elemento fundamental na estruturação do trabalho do professor, "um horizonte, subjetivamente definido, de possibilidades e de limitação" (Hargreaves, 1998, p. 105). Por isso, analisar as suas formas de organização na EJA, é, por um lado, compreender a funcionalidade das práticas docentes na escola e de forma específica na sala de aula e, por outro, compreender as influências da política curricular enquanto vertente das políticas educativas para as possibilidades e limitações nas práticas docentes, espaços de materialização do currículo.

Nos estudos desenvolvidos por Elias (1998, p. 33), o autor defende que o tempo pode ser considerado uma categoria-chave explicativa das formas de organização dos humanos na sociedade; chama à atenção para o poder de síntese singular da espécie humana que se traduz no que concebemos e experimentamos como sendo o "tempo". O autor ajuda-nos, ainda, a entender o tempo nos processos educativos escolares e não-escolares e, em particular, na organização da educação escolarizada. O tempo pode ter importância fundamental nos processos educativos pelas implicações na dinâmica social da escola e nos seus objetivos educativos.

[1] A Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades da Educação Básica, que de acordo com a LDB nº 9.394/96 "destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".

[2] O termo modalidade é diminutivo latino de modus (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata -se, pois, de um modo de existir com características própria (Brasil, 2000, p. 26).

Para Santiago (1999, p. 49), "o movimento da escola se faz num período/tempo organizado, tempo curricular que assume importância para a compreensão da escola e do trabalho escolar." Dito de outro modo, nas práticas docentes, o tempo é o espaço de materialização do currículo.

Nesta linha de pensamento, Varela (2002, p. 82) afirma que "as tecnologias disciplinares que estão na base da produção social de novos saberes e de novos sujeitos, funcionam através de uma nova conceção e organização do espaço e do tempo", que exige novos desafios, exige novas formas de ser e estar no mundo.

No nosso estudo, o currículo pode ser visto em distintas formas de organização temporal e disciplinar, pois, como referem Pacheco, Ferreira e Machado (2010, p. 168), "falar do conceito de tempo curricular é fazer referência às mudanças tantas na organização dos planos de sistematização das disciplinas, quanto nos seus conteúdos".

Ao longo da história da educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos sempre foi pensada e estruturada para tempos e espaços diferenciados em detrimento de outros níveis de ensino, com o objetivo de atender as necessidades de aprendizagem e profissionais dos estudantes. Na verdade, uma estrutura que também traduz as intencionalidades do poder institucionalizado da política curricular, instituídas pelo sistema central (Pacheco, 2005) que influencia no processo de discussão e construção do tempo curricular e do currículo, nomeadamente do currículo em ação.

Em face dessas considerações, com o interesse de realizar um estudo sobre o tempo curricular, pretende-se, por um lado, dar continuidade e aprofundamento ao estudo investigativo[3] iniciado no curso de Mestrado e, por outro lado, contribuir para esclarecer a forma, ou as formas, como os professores organizam o tempo curricular nas práticas da EJA no Ensino Médio a partir de suas conceções e perceções, por esse viés, contribuir na visibilidade das influências da política curricular na organização do tempo curricular da referida modalidade de ensino.

A organização da escola na modernidade, pensada para as crianças, organiza as suas atividades de forma a atender as séries, as etapas, a separação dos mais velhos dos mais novos. Entende-se, assim, que discutir a organização e a vivência do tempo curricular na EJA constitui um desafio no sentido de se entender como a escola organiza um dos artefactos mais importantes – o currículo para estudantes jovens e adultos com especificidades, peculiaridades e necessidades muito próprias e características de pessoas já socializadas do ponto de vista dos ofícios laboral, familiar e social.

[3] O referido estudo investigativo é um aprofundamento da pesquisa desenvolvida no Mestrado – Sérgio, C. M. (2009). A organização do Tempo Curricular na Prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação – Programa de Pós-graduação da UFPE - Universidade Federal de Pernambuco/ Brasil.

Perante estas reflexões, duas questões justificam este estudo: a primeira, o facto de, no âmbito educativo, o tempo curricular incidir de forma contundente nos processos de organização e regulação do currículo, das práticas docentes e, com efeito, no projeto de formação dos estudantes; a segunda, relativa à pertinência da temática para o campo da educação, para o campo do currículo e para o campo da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Santiago (1990, p. 50) refere que o "tempo curricular está associado à escola com toda efetivação do currículo em movimento", do currículo como atividade de sala de aula e do currículo em ação (Pacheco, 2005; Sacristán, 1988). Deste modo, tais categorias nos dão visibilidade das suas influências nas funções da EJA[4], quer seja no tempo curricular formal, quer seja no tempo curricular não formal. Nos revelam também as possibilidades de apropriação de conhecimentos e saberes[5] pelos estudantes jovens e adultos.

Hargreaves (1998, p. 106), em seus estudos sobre o tempo e o trabalho, dos professores faz referências às dimensões do tempo e suas implicações no trabalho dos professores, sua organização e sua administração. O autor apresenta as quatro dimensões inter-relacionadas do tempo: "o *tempo técnico-relacional*, o *micropolítico*, o *fenomenológico* e o *sociopolítico*", com suas características e implicações nas práticas docentes.

As suas análises deram uma grande contribuição pelo facto de o estudo ser realizado sobre as perceções dos gestores e dos professores acerca do tempo de organização, de estruturação do planeamento e das práticas docentes, bem como de sua vivência no quotidiano da sala de aula e das suas consequências na vida dos professores e dos estudantes. Para o autor, o tempo, por um lado, representa objetivamente instrumento de dominação e, por outro, representa, subjetivamente o eixo norteador, horizonte de possibilidades e de limitações.

Perante estas reflexões e tendo por referência o quadro de análise desenvolvido a partir da literatura sobre a organização do tempo curricular nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos, o nosso estudo em termos metodológicos foi desenvolvido nos pressupostos dos estudos qualitativos de cariz interpretativo.

A pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida sob os pressupostos do paradigma interpretativo (Denzin & Lincoln, 1994; Bisquerra, 1989; Carr & Kemmis, 1998; Morgado, 2012), com o intuito de compreender os sentidos, as conceções, as vozes, os significados construídos e vividos

[4] Segundo Cury (2002) as funções da EJA são: reparadora, equalizadora e qualificadora.

[5] A palavra Saberes nesse estudo tem a conceção Freireana. Saberes necessários às práticas emancipatórias, autónomas éticas e humanizadoras (Freire, 1988-2003).

pelos professores, pelos estudantes e pelas gestoras sobre o tempo curricular, a política curricular e as práticas docentes na EJA no Ensino Médio.

Apoiamo-nos na técnica da observação não participante, com o objetivo de compreender e desvelar, no contexto da sala de aula, as formas de organização do tempo curricular e do currículo pelos professores para as práticas docentes e o efeito prático destas na vida dos estudantes jovens e adultos (Lüdke & André, 1986; Bisquerra, 1989; Bogdan & Biklen, 1994). Para melhor compreensão das conceções e perceções dos participantes no estudo, apoiamo-nos na técnica dos *Focus Groups*, por se tratar de um procedimento metodológico que traz grandes contribuições para a recolha de dados nas pesquisas qualitativas (Morgan, 1997; Minayo, 2000; Krueger & Casey, 2000).

Neste sentido, o nosso objetivo foi compreender, interpretar e descrever, no contexto da escola e da sala de aula, a realidade dos sujeitos professores, estudantes e gestores da EJA, como se manifestavam suas ideias, seus pensamentos, suas perceções e suas conceções em relação ao tempo curricular, à política curricular e às práticas docentes, tendo como referência as influências da política curricular.

Nos apoiamos também na entrevista individual semiestruturada por se tratar de uma técnica que possibilita diálogo estruturado e intencional entre entrevistado e entrevistador (Goetz & Lecompte, 1988), (Bogdan & Biklen, 1994) e a análise documental (Bardin, 2011) por se tratar de uma operação que contribui com as informações relevantes e pertinentes para o objeto da investigação.

A organização deste texto está estruturada em duas partes compostas por sete capítulos. A primeira parte, apresenta-se o enquadramento teórico e conceitual do estudo. A segunda parte refere-se ao processo de investigação, um desenho onde apresentamos nossas opções epistemológicas e metodológicas. Importa referir que as citações em Língua Estrangeira são tradução nossa.

No capítulo I discorremos sobre tempo, tempo social e tempo curricular, abrindo horizontes para compreendermos, no processo histórico da humanidade, sua relevância, sua evolução, suas conceções e implicações no contexto social, político, educativo e curricular.

No capítulo II refletimos sobre as políticas curriculars enquanto um aspeto específico das políticas educativas no campo do currículo e suas implicações na educação e na educação de Jovens e Adultos.

No capítulo III analisamos sobre a Educação de Jovens e Adultos no atual cenário brasileiro. Um panorama que chama a atenção para a realidade política, temporal e curricular numa das modalidades de ensino que ainda carece de muitos olhares e legitimação para se estruturar enquanto nível médio de ensino, última etapa da educação básica.

No capítulo IV discorremos sobre o ofício de ser professor, da profissionalidade docente e das práticas docentes. Um olhar sobre o processo histórico da profissão professor, seus vários sentidos, seus constrangimentos, seus saberes, suas práticas e sua relevância para a sociedade e para a formação dos sujeitos.

No capítulo V apresentamos uma discussão sobre os paradigmas da investigação em educação.

No capítulo VI partilhamos as nossas opções epistemológicas e metodológicas para o estudo e a descrição dos procedimentos utilizados na recolha dos dados.

No capítulo VII discorremos sobre a apresentação, análise e discussão dos resultados da investigação, pelo processo de triangulação das informações recolhidas pelos instrumentos utilizados.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos as principais conclusões e os resultados do estudo ancorados nos desvelamentos da investigação desenvolvida e procurando responder às questões e os objetivos que a nortearam. Importa referir que os resultados não se apresentam como um ponto final desse estudo, mas perspetivas para construções futuras.

1ª PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Cada palavra uma folha
Cada palavra uma folha
No lugar certo.
Uma flor de vez em quando
No ramo aberto.
Um pássaro parecia pousado e perto
Mas não: que ia e vinha o verso pelo universo.

Cecília Meireles

CAPÍTULO I

TEMPO CURRICULAR: CONCEÇÕES E PRÁTICAS NO CONTEXTO SOCIAL E EDUCATIVO

> *Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.*
>
> *Fernando Andrade*

O século XX é marcado por suas grandes transformações e mudanças nos diversos campos e setores modificando profundamente os ritmos temporais da vida das pessoas individual e coletivamente. É um novo tempo, e com ele, novas organizações sociais, políticas, económicas, culturais e profissionais que oferecem novos sentidos à vida em sociedades e exigem maior atuação das diversas instituições em que os indivíduos estão inseridos.

São transformações e mudanças carregadas de complexidade que provocam discussões, questionamentos, respostas e incertezas a respeito dessa nova reorganização social que exige cada vez mais novos conhecimentos com seus usos e práticas nos diversos espaços e tempos. Essa nova era, redescobre o valor do tempo e, suas novas conceções e utilização são indicadores de como a sociedade e as políticas funcionam.

Neste sentido, discutir o papel da escola, do trabalho dos professores e da aprendizagem dos estudantes implica compreender e descrever os reflexos dessas mudanças e questionar a noção e as conceções de *tempo* no processo educativo e, com elas, as *influências da política curricular* nas práticas docentes e nas conceções de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Refletir sobre as conceções de tempo, e dos tempos organizados e vivenciados na instituição escolar nesse cenário de mudanças na sociedade brasileira, bem como sobre as suas relações e implicações na educação, nomeadamente da política curricular nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio é o cerne deste trabalho.

Na tentativa de compreendermos e desenvolvermos esse estudo, partimos de distintas conceções de tempo, como tempo social, tempo cultural, tempo curricular e tempo(s) de aprendizagem(ens), que incidem nas relações entre eles e o processo de ensino e aprendizagem na EJA. Refletimos também sobre a escola e sua organização temporal e curricular, bem como sobre suas intencionalidades na especificidade da formação dos sujeitos na referida modalidade de ensino.

Sem dúvida, a escola ocupa um lugar central na sociedade e tem como função contribuir no processo de formação dos estudantes jovens e adultos que buscam nela conhecimentos e

aprendizagens para o seu desenvolvimento pessoal e melhor (re)inserção no mundo social e no mundo do trabalho. Nesse sentido, para Morgado (2004, p. 17) a "escola torna-se imprescindível não só para a formação de cada pessoa, mas também para a regeneração do próprio tecido social e para a consolidação de uma sociedade cada vez mais democrática".

Com efeito, compreender os processos de socialização e de formação dos sujeitos no contexto da escola e da sala de aula é colocar em jogo as conceções e perceções que a comunidade escolar tem sobre o tempo da escola e o tempo das práticas docentes. Portanto, para compreender esses processos é necessário, numa visão, histórica perceber como estão relacionadas essas conceções com as relações de poder que influenciam na organização da sociedade e do conhecimento que, por sua vez, determinam a política curricular incidindo nos espaços e tempos das instituições escolares visível ou invisível que reproduzem as relações de poder.

A organização do tempo na escola é uma questão que sempre mereceu atenção no debate das políticas e do sistema educacional, entretanto ainda silenciado, pois sua complexidade envolve aspetos no âmbito do processo ensino e aprendizagem, tais como: currículo, conteúdos, metodologia, avaliação, materiais didáticos, bem como envolve aspetos relacionados aos poderes e as decisões que controlam e regulam os tempos e contribuem para a interiorização, para a ritualização e para a formação de condutas e conhecimentos no percurso formativo dos indivíduos e das suas subjetividades.

Por conseguinte, compreender o tempo, os tempos e o currículo enquanto organizadores e reguladores das aprendizagens e dos códigos morais e culturais de uma sociedade em mudança que se configura como modelo de informação e do conhecimento é relevante e inevitável para o estudo e análise do tempo curricular nas práticas docentes da EJA, afinal é o nosso objeto de estudo. Para o efeito, começamos por abordar o que se tem passado ao nível do debate teórico sobre: (i) as conceções de tempo; (ii) o tempo social e o tempo cultural; (iii) e o tempo curricular, com o intuito de encontrarmos ferramentas adequadas para fundamentar o estudo que desenvolvem.

1.1. Conceções de tempo

Oração ao tempo

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo (...).

Caetano Veloso (1979)

Compreender as mudanças ocorridas na sociedade é também compreender a organização das práticas administrativas e das práticas docentes no interior da escola, sobretudo da escola pública. Com a ascensão da sociedade pós-moderna[6], o mundo enfrenta crises e passa por profundas transições que afetam vários setores, bem como instituições e as relações interpessoais. Nesse cenário, a escola também é reconhecida como um espaço/tempo de mudanças, de resignificações e de reconstruções de novos valores éticos e culturais fundamentais para a formação dos indivíduos.

Compreende-se assim, perante tais mudanças, que se acentuaram no século XXI, uma das instituições que carece de ser repensada na sua estrutura organizacional, política, administrativa, pedagógica e curricular é, de facto, a escola básica.

Trata-se, então, de um enorme desafio que envolve diversos fatores, um dos quais é *o tempo*, não como um simples recurso de organização quantificável e linear, no ordenamento e controlo do sistema educativo e das práticas docentes e discentes na sala de aula, mas como um artefacto cultural, que não deve ser inimigo da liberdade nem do trabalho dos professores ou da aprendizagem dos estudantes, mas "seu companheiro de caminho e de seu apoio" (Hargreaves, 1992, p. 53).

[6] De acordo com Hargreaves (1994, p. 44) "a pós-modernidade é uma condição social que compreende padrões particulares de relações sociais, económicas e culturais". O autor ainda refere que a pós-modernidade é constituída através de um conjunto de tendências sociais, económicas, políticas e culturais que podem variar com o tempo histórico e com os espaços geográficos. Estas tendências são poderosas e influentes, mas não são inelutáveis nem irresistíveis (*ibidem*, p. 47).

Assim, se compreende que a problematização do tempo seja uma reflexão necessária e fundamental para se compreenderem as relações entre o homem, a natureza e a cultura, bem como a educação como processo formativo formal e não formal ao longo da vida. Neste sentido, um dos maiores questionamentos na problematização sobre o tempo é, de facto, a sua origem, a sua finitude e o seu uso rotineiro que continuam obscuros, que ocultam questões não resolvidas e trazem significativas inquietações para o homem.

Ao longo da história, foram várias as tentativas de muitos pensadores para representar e/ou definir o tempo. No entanto, as dúvidas permanecem.

Na mitologia grega encontramos Kronos e Kairós como representações do tempo e do trabalho. Do ponto de vista mítico e acrítico que pululam nas narrativas ancestrais, são múltiplas representações do tempo que explicam sua complexidade e o seu uso pela humanidade. O tempo de Kronos (em grego, *kpóvoc*, significa duração controlada) e o tempo de Kairós (em grego, *kaipóc,* significa o momento certo ou oportuno). Ambos designavam não apenas uma qualidade de tempo, mas também uma representação divina vinculada à possibilidade (Martins, Aquino, Sabóia & Pinheiro, 2012).

Os autores, em suas análises, caracterizam os tempos de acordo com os seus significados, assim,

> Da palavra kronos derivam cronómetro, cronológico, cronograma etc.; todas revelam o aspecto de um tempo que é controlado e que se finda. Enquanto Kairós é, na realidade, a representação do tempo subjetivo, que pode ser a eternização do momento pela presentificação em sua elaboração. Kairós também significa o momento oportuno, apropriado, a oportunidade agarrada (*ibidem*, p 220).

Os aspetos que acabamos de referir permitem-nos identificar duas lógicas temporais, que tem subjacentes duas categorias de tempo. A primeira, racional, lógica, quantificável que pode ser mensurada, dividida, cronometrada em minutos, horas, dias e meses. Isto é, trata-se de um tempo que regula e controla, que funciona como eixo norteador para um padrão social. A segunda refere-se a um tempo não racional, não quantificável, subjetivo, imprevisível, que pode ser mudado, mas que é apenas sentido pelo sujeito que o vive, que o experiencia.

Na verdade, as histórias de Kronos e de Kairós foram criadas do ponto de vista antropológico para explicar a evolução social e cultural da humanidade, bem como o tempo e sua complexidade na perspetiva de buscar também explicações de caráter mítico sobre a origem do homem e do mundo.

Esse processo pretende também através de uma representação simbólica demonstrar como é que o homem, no seu processo histórico, compreende a sua existência e, de modo específico, como interpreta *a origem do tempo*.

Neste cenário secular de ficção e linguagens simbólicas o mito representa algo de valioso, caracterizado por valores culturais, éticos e morais num determinado período da história da existência humana. No entanto, de acordo com a interferência do homem na natureza, com a apropriação de novos conhecimentos e saberes, os mitos foram sendo "descaracterizados, desmascarados," e passaram a fazer parte da história enquanto representação simbólica.

É nesse sentido que Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 3) reiteram que:

> O mundo foi submetido ao domínio humano, condição imprescindível para a dominação da natureza. Dominada, o sujeito passa a identificar-se com ela, reduzindo-a e classificando-a como parte de si. Nesse processo, o tempo, enquanto elemento da natureza, passa, então, a ser objetivado, esclarecido.

Perante estas ideias, compreende-se como é que o homem no processo histórico utilizou esses conhecimentos e saberes para construir objetos de medição do tempo, organizou e controlou a sua vida segundo o tic-tac dos relógios e dos números dos calendários e das agendas, tornando-se, assim, prisioneiro do tempo cronológico, um tempo sequencial, medido e racional.

Nessa linha de pensamento, o filósofo (Heráclito, 540- 470 a. C; citado por Burns, 1986, p. 106) afirmava que "não se pode banhar-se duas vezes no mesmo rio", pois o rio já é outro, isto é, reflete um antes e um depois. Assim, se compreende que o tempo é visto como um processo, como um vir-a-ser. Essa divisão refere-se à categoria apresentada, reforça sua dinamicidade. Em suma, tempo é movimento e processo (*ibidem)*.

A noção de tempo serve para determinar o antes e o depois de processos muito variados. Do ponto de vista do homem, o tempo existe independentemente de qualquer referência social e cultural. Neste sentido, o que chamamos ou denominamos por tempo pode ser concebido como uma ideia que evoluiu com o homem, comum a diversos processos que marcam, controlam e regulam esse tempo, tais como os calendários e os relógios.

Um dos pensadores mais eminentes de todos os tempos, Santo Agostinho, em suas análises filosóficas sobre a essência do tempo, questão ainda hoje obscura e controversa, levanta as seguintes questões:

> Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém mo perguntar, eu sei: se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei (Santo Agostinho, 1980, 265).

De forma analógica, Aristóteles nos seus estudos, faz grandes indagações sobre a existência e a natureza do tempo. Para o filósofo, o "tempo" é o número (ou numeração, ou contagem) do movimento segundo um antes e um depois" (Aristóteles, 384 – 322 a. C; citado por Nougué, 2010, p. 185). Assim se compreende que para este autor, "o tempo na verdade é uma contagem, uma

cronometragem. É a medida das coisas que se movimentam ou mudam é exatamente o tempo, segundo um antes e um depois" (*ibidem*, p. 186). O tempo tem uma conceção quantificável, é uma contagem, uma cronometragem. A medida das coisas que se movimentam ou mudam é, exatamente, o tempo.

Reis (1996, p. 146) em suas análises problematiza e afirma:

> O que é com efeito o tempo, em Aristóteles, para além do movimento? "O número (...) segundo o antes e o depois", ou seja, é a consideração formal da sucessão. O movimento já tem decerto o antes e depois, mas só em potência e, portanto, nós, ao pensarmo-lo, não consideramos tal antes e depois. É por essa razão que o tempo não existe sem a alma, com a sua capacidade de contar (...).

Na atualidade, o tempo e a sua complexidade continuam a ser um objeto de estudo, de dúvidas e de problematização, tanto sob o ponto de vista físico e objetivo como do ponto de vista social e subjetivo. A pós-modernidade caracterizada por mudanças de alto nível tecnológico, que fazem com que a comunicação seja intensa e instantânea, tornou as distâncias irrelevantes e contribuiu para que o tempo se transformasse num dos bens materiais mais importantes e preciosos para a humanidade.

Nesta perspetiva, autores como Norbert Elias (1998), Ilya Prigogine (1992-1996-2008), Andy Hargreaves (1992-1998), Aniko Husti (1992-1995), Augustín Escolano (1992) e Julio Varela (1992-1983), buscam em suas análises problematizar as questões sobre o tempo e no tempo em diferentes vertentes.

Em seu clássico texto sobre o *Tempo*, Norbert Elias (1998, p. 37) afirma que "qualquer reflexão sobre o problema do tempo é entravada pela forma substantiva de que se reveste esse conceito". Tal afirmação corrobora as palavras de Santo Agostinho (1980) quando refere que sabe o que é o tempo, mas se precisar de explicar a alguém já não sabe. O autor é contundente ao ressaltar que "ainda hoje, o estatuto ontológico do tempo permanece obscuro, de modo geral, meditamos sobre ele, sem saber muito bem com que tipo de objeto estamos lidando" (*ibidem*, p. 14).

Ainda a propósito do tempo, este autor coloca as seguintes questões:

> O tempo é um objeto natural, um aspecto dos processos naturais, um objeto cultural ou será em virtude de o designarmos por um substantivo que nos aludimos com o seu caráter de objeto? O que é afinal, que realmente indicam os relógios, ao dizermos que dão a hora?[7].

Tais problematizações de tempo permitiram ao autor delinear os seus estudos sobre o tempo e a construção de uma perspetiva teórica e conceitual sobre o tempo, no sentido de afirmar que a ideia particular do tempo evoluiu no decurso de um longo processo de aprendizagem que se propagou por gerações (*ibidem,* p. 33).

[7] *ibidem*

As características da pós-modernidade fizeram parecer inacreditável que, em alguma época da história da humanidade, alguém conduzisse a sua vida no trabalho, na escola, num encontro sem a consciência do tempo, sem ajuda de relógios, de calendários ou de agendas. Perante tais circunstâncias, é possível imaginar como é que o homem de uma época tão primitiva e rudimentar ampliou e aprofundou seus saberes, conhecimentos e habilidades utilizando-os para compreender e interpretar os fenómenos da natureza, dominando-a e fazendo ligações destes com as noções de tempo.

Ao longo do processo de aprendizagem do homem e da sua interferência na natureza, prevaleceu o tempo simbólico como um tempo social e cultural. Na verdade, existe uma dualidade a respeito da noção do tempo que se configura em tempo físico e em tempo social. De forma muito sábia, Elias (1998, p. 93) afirma que:

> Esse dualismo arraigou-se a ponto das pessoas partirem dele, como se fosse uma premissa evidente em si, para poderem classificar os acontecimentos como naturais ou sociais, objetivos ou subjetivos, físicos ou humanos [...] tomado no primeiro sentido, o "tempo" se apresenta como um aspecto da "natureza física", como uma das variáveis que os físicos medem e que desempenham seu papel nas equações matemáticas, consideradas como representações simbólicas das "Leis" da natureza. No segundo sentido, o "tempo" tem caráter de uma instituição social, de uma modalidade da experiência humana — e os relógios são partes integrantes de uma obra social que não poderia funcionar sem eles.

Como produto da ação dos seres humanos, esse tempo é fruto da consciência e da aprendizagem dos homens na sua relação com a natureza. Neste sentido, o tempo é resultado de um longo processo de aprendizagem que o homem foi aperfeiçoando de acordo com as suas necessidades. É nesse sentido que o autor (*ibidem*, p. 36) reitera que:

> A experiência do tempo como um fluxo uniforme e contínuo só se tornou possível através do desenvolvimento social da medição do tempo, pelo estabelecimento progressivo de uma grade relativamente bem integrada de reguladores temporais, como os relógios de movimentos contínuo, a sucessão contínua dos calendários anuais e as eras que encadeiam os séculos (...) quando faltam esses instrumentos, essa experiência do tempo também fica ausente.

Do ponto de vista sociológico, Elias (1998, p. 45) afiança que "o tempo tem uma função de "coordenação e regulação" e que, como construções sociais, os calendários possuem uma função reguladora. No seu estudo, chama a atenção para o *fetichismo do tempo* quando refere que:

> O "fetichismo do tempo" ainda reforçado na percepção humana pelo facto de que sua padronização social, sua institucionalização, inscreve-se na consciência individual tão mais sólida e profundamente quanto mais a sociedade se torna complexa e diferenciada, levando todos a se perguntarem cada vez mais, incessantemente, "Que horas são"? Ou "Que dia é hoje"? (Elias, 1998, p. 84).

Perante estas considerações, concluímos que o tempo se configura como um dos problemas centrais nas discussões, sobretudo no que diz respeito ao uso rotineiro da sua noção, o que na verdade

tem contribuído para ocultar várias questões ainda não resolvidas, o que inquieta e causa provocações no homem sobre a sua origem e finitude.

Neste contexto, é importante retomar Santo Agostinho com algumas das suas indagações e reflexões sobre a origem da criação e sobre a origem do tempo. Não há dúvida. São muitas as indagações e as tentativas de definição. Nesta teia de ideias, o tempo também se configura uma noção fundamental para diferentes campos do saber, inclusive, para o campo educacional.

As categorias coordenação, integração e regulação, utilizadas por Elias (1988), são significativas para o trabalho em apreço pelo que podem subsidiar tanto a nossa análise do tempo curricular, como a análise das implicações da política curricular nesse tempo. No fundo, consideramos que o tempo curricular se constitui numa perspetiva de organização, coordenação e regulação do processo pedagógico e, de forma mais específica, das práticas docentes.

Prigogine (1988, p. 75), também faz reflexões sobre o tempo. O célebre cientista da atualidade afirma que, "apesar de delimitado e medido, as dúvidas sobre o tempo continuam". Para o autor, apesar dos avanços da ciência, ainda existe um claro atraso nas teorias sobre o tempo, em relação às implicações das leis das estruturas da física e dos princípios de irreversibilidade, probabilidade e coerência nas medições temporais.

O físico (*idem,* 1996, p. 13) afirma ainda que, "mesmo com as descobertas sobre o tempo, ele continua sem início e provavelmente não tem fim". Ressalta também que, tanto na dinámica clássica, como na física quântica, as leis fundamentais exprimem possibilidades e não certezas, o que contribui para que em todas as descobertas sobre o ponto de partida e a idade do universo não existam provas sobre o tempo.

Importa ainda referir que, nas reflexões sobre o tempo, Prigogine (1996, p 13) coloca algumas questões acerca do tempo e do universo, a partir da teoria que a física batizou de *Big Bang*. "Qual o significado do Big Bang? Mostra-nos as raízes do tempo? O tempo começou com o Big Bang? Ou o tempo já existia antes do universo"? Assim se compreende e assegura que o Big Bang está associado a uma instabilidade, sendo considerado o ponto de partida do universo, mas não do tempo. Portanto, nesta ordem de ideias "o tempo não tem começo e provavelmente não terá fim" *(ibidem).*

A reflexão que produzimos ao longo deste segmento de análise, dedicado a distintas conceções de tempo, permitiu-nos concluir que as dúvidas sobre o tempo continuam bem vivas em áreas de estudo. No entanto, a noção e utilização deste conceito uniformiza e padroniza-se de tal forma no tempo social que os homens foram inseridos num mundo temporal, fácil de sentir, mas difícil de delimitar ou quantificar.

Nesta linha de pensamento, as dúvidas sobre o tempo continuam nas diversas áreas de estudo, no entanto, a sua noção e o seu uso uniformizaram-se e padronizaram-se de tal forma no tempo social que os homens foram inseridos neste mundo temporal.

1.2. Tempo cultural e tempo social

Ao retomar o pensamento do eminente sociólogo Elias (1988, p. 38), constatamos que o problema do tempo se coloca "em termos tais que não podemos esperar resolvê-lo, se explorarmos suas dimensões física e social independentemente uma da outra". De facto, trata-se de um raciocínio coerente uma vez que pois não podemos separar as determinações temporais dos acontecimentos sociais e dos acontecimentos físicos. O mesmo autor (*ibidem*) afirma ainda que:

> Com o desenvolvimento dos instrumentos de medição do tempo fabricados pelo homem, a determinação do tempo social ganhou autonomia certamente, em relação à do tempo físico. A relação entre as duas tornou-se indireta, mas nunca totalmente rompida, porquanto não pode sê-lo.

Nos processos de relações sociais, a interação entre os homens e as necessidades que surgiram nesses processos foram o motivo da mensuração e da quantificação do tempo. É neste âmbito que Varela (1992, p. 9) considera que "medir e regular o tempo de uma determinada forma implica não só relacionar os acontecimentos de um modo específico, mas também percebê-los e vivê-los de um modo particular".

Ao concordar com o autor, inferimos que a vida em sociedade num processo histórico e contínuo, é também uma sociedade organizacional dos tempos da e na vida das pessoas medindo os minutos, os segundos, as horas de forma pontual e exata. Mas, esse tempo é fluxo, decorre entre presente, passado e futuro, é o tempo físico, social e cultural, conforme a Figura 1, tempos que coexistem materializados em símbolos criados pelos grupos sociais a partir de instrumentos padronizados que servem de referências e medidas para o processo de relações sociais.

Nesse sentido, Elias (1998) em suas análises afirma que o tempo físico, o tempo social, o tempo subjetivo são o mesmo tempo, coexistem e são relacionados

> Assim, compreendemos que mesmo com a evolução da humanidade, com a capacidade que o homem desenvolveu ao longo dos anos para interferir na natureza e provocar mudanças culturais e tecnológicas,

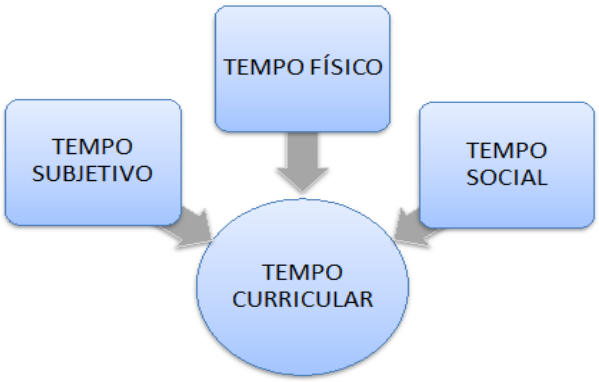


Figura 1 – Tempos Justapostos e relacionados entre si

a referência do tempo torna-se cada vez mais necessária e "compressiva"[8] (Hargreaves, 1998).

O autor ainda refere que:

> Essa compressão intensa do tempo e do espaço que caracteriza a idade pós-moderna não acarreta apenas benefícios, implicando também custos para a operação das nossas organizações, para a qualidade da nossa vida pessoal e profissional e para a substância moral e a orientação subjacentes àquilo que fazemos (*ibidem*, p. 92)

Nessa linha de pensamento, interessa-nos analisar o(s) tempo(s) organizado(s) e vivido(s) na escola e na sala de aula, sua organização no currículo e os efeitos na formação dos indivíduos. Assim, compreendemos que o tempo se constitui em artefacto cultural de fundamental importância na historicidade, mas especificamente no domínio das relações sociais.

Nesse sentido, o tempo curricular é reconhecido como um elemento fundamental na formação e desenvolvimento do ser humano, onde a escola, na sociedade contemporânea é uma instituição de espaço e tempo forte que contribui para essa formação. Como refere Hustin (1992, p. 287) há que se "considerar a organização do tempo escolar como um fator importante do funcionamento da sociedade".

Diante dessa teia de pensamentos e considerações é importante o estudo de Elias (1998) "sobre o tempo", onde o autor busca explicar a relação dos tempos e sua construção com a evolução da humanidade. É nesta perspetiva do tempo físico, do tempo social e do tempo cultural que o nosso estudo se ancora, com o intuito de compreendermos as suas conceções, bem como as suas contribuições nos processos de formação dos sujeitos na instituição escolar.

Na verdade, interessa-nos os processos de socialização e de formação dos indivíduos na escola a partir das conceções e perceções do tempo e dos tempos dos sujeitos ensinantes e aprendentes. Para isso, é necessário compreender as relações sociais e as formas de organização e de utilização do

[8] Ato ou efeito de comprimir. Do lat. Comprimere – apertar um corpo, diminuindo-lhe o volume; reprimir; confranger. (Figueiredo, 1996, p. 666).

tempo, uma vez que é preponderante na sistematização e construção concreta dos conhecimentos e saberes apropriados pelos indivíduos.

É neste contexto que o tempo, as práticas docentes, o currículo e as metodologias se cruzam, se imbricam e ramificam no interior das instituições escolares com implicações na formação e na vida dos sujeitos que nelas estão inseridos.

Tais considerações contribuem para o relevante significado que têm os instrumentos sociais que regulam o tempo – os relógios, os calendários escolares como reguladores do tempo estruturado e organizado para a formação dos sujeitos na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. Com efeito, esse tempo como artefacto cultural é construído de valores, poderes e significados, nesse sentido, Escolano (1992, p. 56) refere:

> Tempo da educação é não só em relação com o anterior, um canal para os cursos da duração escolar, uma espécie de evolução ou sucessão contínua dos momentos em que são organizados os processos e atividades de formação, ou seja, o currículo; é também um tempo cultural (uma construção que expressa conceções sociais e pedagógicas), que é baseado em certas suposições psicoeducacional, que hierarquiza os valores que acompanham este currículo e reflete os métodos e formas de gestão escolar.

Diante de tais afirmações, ressaltamos que o tempo é um elemento importante e necessário, lastro da estruturação do trabalho educativo, da estrutura do ensino, da estrutura curricular.

Nesse sentido, Hargreaves (1998, p. 105) ressalta que o tempo:

> Representa mais do que uma contingência organizacional menor, pois inibe ou facilita as tentativas de realização da mudança por parte da administração. A sua definição e imposição fazem parte (...) das políticas e das percepções dos seus administradores.

Em síntese, o tempo apresenta-se em diferentes dimensões trazendo implicações para a educação, para o processo de ensino e aprendizagem e, por sua vez, sofre implicações das políticas educativas e da política curricular.

1.3. Tempo curricular

O tempo é um fio

O tempo é um fio.
Tecei! Tecei!
Rendas de bilro
mais gentileza.
Com mais empenho
franças espessas
Malhas e redes
Com mais astúcia (...)

Lisboa, Henriqueta (1998)

Um dos autores mais notáveis da atualidade é Andy Hargreaves (1998), que pelo seu contributo, tem feito, ao nível da política educativa e da política curricular, uma reflexão sobre o processo de mudança associado à passagem da modernidade para a pós-modernidade. O autor ainda caracteriza cada um desses períodos e identifica as causas que geraram essa mudança e suas implicações em termos escolares, especificamente ao nível das práticas docentes que se desenvolvem no interior da sala de aula. A respeito dessas mudanças, em seu livro, ele afirma que:

> Mas é nas lutas entre a modernidade e a pós-modernidade (bem como no interior de cada uma delas) que reside o desafio da mudança para os professores e para os seus líderes. É através destes conflitos que a reestruturação educativa, enquanto oportunidade para uma mudança positiva ou mecanismo de contracção e de contenção, será realizada (Hargreaves, 1998, p. 4).

Neste contexto, a escola não é atemporal nem está alheia aos fatores que estiveram na base das mudanças referidas. Pelo contrário, a escola reproduz essas relações, contribuindo para o fortalecimento da hegemonia social instalada na sociedade, e que tem privilegiado uns em detrimento de outros. Essa hegemonia estrutura o tempo, que neste trabalho concebemos como *tempo curricular*[9] e, este tempo, estrutura a dinâmica da escola.

Nesta era de mudanças, com grandes transformações em muitos setores e de maior exigência na apropriação e domínio dos conhecimentos, o tempo curricular é um fator determinante nesse processo, uma vez que interfere na forma como esses conhecimentos são reconstruídos pelos estudantes, interferindo, de forma direta ou indireta, no seu sucesso educativo. Mas, a que nos referimos quando falamos de tempo curricular? De acordo com Sérgio (2009, p. 28), o conceito de Tempo *Curricular* refere-se a um:

> Tempo real, concreto, medido, onde se estabelecem as relações político-pedagógicas, onde se dá o trabalho entre sujeito ensinante e sujeito aprendente na compreensão e apropriação do conhecimento; como produto das determinações estruturais legais, político-administrativa e das relações entre os sujeitos que atuam na escola.

Perante esta afirmativa, podemos inferir que a organização e a dinámica da escola e da sala de aula na EJA são aspetos relevantes na compreensão do tempo curricular e da aprendizagem que este vai, ou não, favorecer. No fundo, é importante saber qual o efeito político e cultural na vida desses jovens e adultos que buscam conhecimentos com intenções muito específicas — como, por exemplo, se inserir no mundo do trabalho, progredir na profissão e dar continuidade aos estudos (Brasil, 2002).

Uma vez que esses conhecimentos são importantes na vida desses estudantes, a categoria tempo curricular se configura como elemento fundamental na seleção das formas e dos conteúdos

[9] O termo tempo curricular foi utilizado pela professora Doutora Maria Elite Santiago (1999) em seu livro Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

vivenciados no currículo e materializado nas práticas docentes, nomeadamente, da escola pública. Portanto, impõe-se refletir e compreender a sua funcionalidade enquanto espaço e tempo de ensino e aprendizagem que traduzem os valores, as culturas e os interesses políticos e pedagógicos de um determinado tempo histórico.

É neste sentido, que se torna relevante refletir a categoria *tempo curricular*, pois sua noção, segundo Pacheco *et al*. (2010, p. 186), "utiliza-se (...) para se fazer referência aos contextos – de natureza social, económica, política, cultural e ideológica – que de modo direto ou indireto têm influências na construção" desses valores, dessas culturas e da política curricular enquanto objeto das instâncias decisórias, ou seja, do poder central.

Diante de tais considerações, compreender as conceções e funcionalidades do tempo curricular, investigar, observar e questionar sob a égide da política curricular, é de facto, entender o currículo e o trabalho dos professores no interior da escola e da sala de aula para os estudantes da EJA no Ensino Médio.

Nessa teia de pensamento, Morgado (2012, p. 393) refere que:

> Uma das tarefas mais nobres dos professores é a de conseguirem que os alunos desenvolvam capacidades autónomas de aprendizagem, o que só é possível se lhes proporcionarem a integração de campos de conhecimento e de experiências que permitam aos estudantes uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem. (...). Propiciar a cada indivíduo os instrumentos de que necessita para aceder ao conhecimento e poder compreender, integrar/participar e modificar o mundo é o desafio da escola atual.

Como se pode constatar, se a função e o papel do professor são importantes, o tempo curricular nas práticas docentes configura-se como um elemento estruturante, básico e relevante, pois é ancorado nele que o professor planeia e organiza suas atividades, e é com ele que poderá assegurar uma prática produtiva e qualitativa.

Neste sentido, concordamos com a afirmação de Pacheco *et al*. (2010, p. 186), quando afirmam que o "conceito de tempo curricular pode ser utilizado para fazer referências tanto na organização dos planos de sistematização das disciplinas, quanto nos seus conteúdos"**.**

Nesta ordem de ideias, Carvalho (1988, p. 15) defende que os conteúdos a serem trabalhados e aprendidos pelos estudantes nas escolas estão relacionados com o tempo curricular destinado para esse efeito, o que lhes permitem identificar diversos tipos de tempos, envolvidos nas práticas da sala de aulas. Para eles, os tempos curriculares são:

> **Tempo da organização do conhecimento,** histórico tal como se encontra sistematizado no currículo escolar. A leitura atenta dos currículos escolares revela claramente a necessidade de se estabelecer um tempo curricular flexível capaz de atender à construção e aplicação de diferentes conceitos nas diversas áreas de conhecimento; **tempo do professor,** tempo didático que se expressa na organização de seu

> tempo para planear, para organizar suas aulas, fazer intervenções e avaliar o processo de aprendizagem do aluno; **tempo ou ritmo de desenvolvimento do conhecimento do aluno,** alusivo ao desenvolvimento cognitivo que se dá por processo de interação social e, no qual, o ensino e a aprendizagem têm papel fundamental, enquanto mobilizadores do potencial dos esquemas cognitivos. Esse tempo particular e singular é diverso, sendo ele a base da heterogeneidade dos ritmos e dos modos de apropriação do conhecimento.

A autora chama à atenção para a relação entre esses tempos e as possíveis repercussões favoráveis ou desfavoráveis, na escolaridade, especificamente no percurso formativo de crianças, de jovens e de adultos. O tempo é uma dimensão fundamental na base da qual o trabalho do professor é construído, compreendido e interpretado, não só por eles, mas também pelos gestores escolares e pelos estudantes.

Por sua vez, nas suas análises sobre o tempo do ponto de vista sociológico, Elias (1998, p. 45) afirma que "o tempo tem uma função de coordenação e integração". Assim, o tempo físico e social, que é também o tempo curricular, possui a função de coordenação e regulação do trabalho do professor.

Nesse sentido, Hargreaves (1992, p. 31) ressalta que, no cenário das mudanças da pós-modernidade,

> A relação do tempo com o professor vai ainda mais longe. O tempo é uma dimensão fundamental através do qual o trabalho do professor é construído e interpretado por eles mesmos ou por seus colegas e por aqueles que administram e supervisionam o tempo. O tempo para o professor não é simplesmente um obstáculo objetivo e opressivo, mas também um horizonte subjetivo definido que possibilita ou limita.

De facto, o tempo é elemento estruturante do trabalho do professor, a forma como é organizado e utilizado contribui de forma significativa, ou não, para a realização dos processos de ensino e aprendizagem. O tempo curricular configura-se como um recurso das práticas docentes, fundamental na materialização do currículo, organizado e selecionado para os estudantes da EJA no Ensino Médio. A propósito da seleção de conhecimento inerente aos processos de conceção e desenvolvimento do currículo, Moreira & Silva (1999, p. 8) consideram que:

> O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (...) o currículo não é um elemento transcendente e atemporal, tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação.

Para além dos aspetos referidos, é necessário que, no currículo, todas as atividades e experiências estejam a estar integradas de modo a facilitar a aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento do ser humano não pode ser realizado apenas com a transmissão de um conteúdo, sendo necessário como recurso um conjunto de atividades e experiências de diversa ordem.

Além disso, a aprendizagem será facilitada se, nesse processo, forem consideradas as histórias de vida dos indivíduos, se suas necessidades forem atendidas e, sobretudo, se os conhecimentos que

tiverem de apropriar-se fizerem sentido e forem reconhecidos como favorecedores de uma melhor inserção na sociedade.

Como advoga Morgado (2013, p. 442):

> Ao ser por excelência um instrumento da prática pedagógica, o currículo relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação, em suma, é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral.

É neste sentido que se torna necessário compreender como é que a escola, uma instituição sistemática e intencional, organiza os seus espaços e os seus tempos de modo a facilitar a aprendizagem dos estudantes. Além disso, é necessário compreender as implicações da aprendizagem no processo de humanização e socialização desses sujeitos.

Diante de tais considerações, as reflexões de Elias (1998) são essenciais, já que asseguram que o tempo tem uma função de coordenação e regulação, sendo, por isso, o eixo norteador das práticas docentes, cuja função é concretizar o currículo real. Assim, e a propósito do currículo, é importante lembrar que:

> Entendê-lo como instrumento político, quer pelo uso que dele se faz ou pelo uso que se possa dele fazer, é preciso apreender a forma como ele se desenvolve na escola: seja como unidade de trabalho educador-educando, seja como organização do próprio tempo para o trabalho educativo (Santiago, 1990, p. 50).

Para além dos aspetos referidos é necessário e pertinente investigar as influências da política curricular na organização do tempo curricular nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro. Trata-se de compreender como o sistema educativo concebe e organiza o tempo curricular e o currículo para essa modalidade de ensino e, qual o efeito dessas práticas docentes na vida dos estudantes. Como ressalta Roldão (1999, p. 39)

> Assegurar que todos aprendam mais e melhor hoje, em todos os sistemas das sociedades de matriz ocidental, pela capacidade de diversificar e adaptar o ensino aos alunos, tendo como critério o direito que lhes assiste de aprender aquilo de que irão necessitar ao longo da vida, incluindo os instrumentos para se autoformarem nos seus percursos futuros – aquilo que vem sendo sublinhado como formação e educação ao longo da vida.

Nesta perspetiva, implica repensar o currículo enquanto artefacto cultural, temporal, histórico, "produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças" (Lopes, 1999, p.86), que se traduzem nos conhecimentos e saberes vivenciados no tempo curricular das práticas docentes.

Neste sentido, interessa-nos compreender as influências da política curricular na organização do tempo curricular nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio no cenário atual de uma sociedade globalizada que tem por base, como refere Morgado (2013, p. 436), "a

emergência da sociedade do conhecimento[10]", com novas crenças, novos valores culturais, que, para além do conhecimento, traz questões socioeconómicas, de classe, raça e género. Desse modo, constata-se, de acordo com Aplle (2002, p. 56), que "a educação é um espaço de conflitos e de compromissos. Torna-se palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem deve tomar essas decisões".

Estamos diante de questões que têm raízes profundas e seculares nas sociedades ocidentais, mas com características muito peculiares nos determinados momentos históricos, políticos, económicos e sociais. Nesse sentido, o cenário da pós-modernidade é o pano de fundo para entendermos a lógica e a funcionalidade dos tempos, que para Husti (1992, p. 172) "é um indicador capital das características e funcionamento de uma sociedade", mas que também, de acordo com Sérgio & Morgado (2014, p. 1286), "representa a descrição do cotidiano no processo de organização da escola e da formação dos estudantes".

Desse modo, defendemos que o tempo curricular organizado e vivenciado nas práticas docentes deve proporcionar os conhecimentos e os saberes necessários tanto para os jovens quanto para os adultos, o desenvolvimento do pensamento crítico para que possam refletir sobre as decisões políticas, sociais e económicas que afetam suas vidas e atuem enquanto atores para a transformação de uma sociedade mais justa e mais democrática.

São desafios que exigem da escola e de seus atores não só conhecimento, conhecimentos, mas também responsabilidades, nomeadamente como refere Roldão (1999, p. 55) "é ao professor que cabem as responsabilidades da gestão do processo de desenvolvimento curricular, pois é ele o mediador entre a proposta corporizada no currículo e a concretização, pelos alunos, das aprendizagens visadas".

Nessa arena temporal e reguladora dos processos de ensino e aprendizagem é facto que as volatilidades influenciam no currículo nacional, prescrito, vinculado e determinado pela administração central que não valoriza as pluralidades culturais com seus sentidos locais e as diversas modalidades de ensino, bem como não há interesse nas formas de organização da escola, da permanência dos estudantes na escola e na sala de aula, do ensino e aprendizagem e da planificação do tempo curricular na perspetiva da apropriação de conhecimentos e saberes válidos culturalmente.

[10] A sociedade do conhecimento é uma sociedade em mudança em que a informação se expande rapidamente e circula, continuamente, em redor do planeta; o dinheiro e o capital fluem numa busca incessante e inexorável de novas oportunidades de investimentos; as organizações reestruturam-se continuamente; as políticas governamentais conhecem mudanças voláteis, à medida que os eleitorados se tornam mais caprichosos, e a migração multicultural reconstitui as comunidades em que vivemos a mudarem e as políticas educativas a mostrarem a sua volatilidade (Hargreaves, 2003, p. 51).

Em suas análises sobre o tempo escolar, Husti (1992, p. 273) ressalta que "a fórmula de planeamento do tempo que é utilizado ainda hoje no ensino nunca foi questionada desde o século XIX. O pensamento sobre o tempo escolar parou na grade de planeamento de tempo, convertido no estereótipo do trabalho escolar".

Esse pensamento corrobora, perfeitamente, quando afirmamos que o tempo curricular na EJA é ainda, uma temática silenciada, é um tempo visto como um direito, mas permeado de problemáticas para os sujeitos que não conseguiram concluir seus estudos na idade própria, que sob o ponto de vista das políticas públicas e dos "protagonistas educativos, em especial professores e alunos (...)" (Morgado, 2010, p. 42) da referida modalidade de ensino, são considerados como "incapazes", não "criativos" e culpados pelo seu próprio "fracasso escolar e profissional".

Trata-se então, de refletir à luz dessas questões, as conceções de tempo curricular e a organização do currículo enquanto um projeto social e político que deve ser "compreendido, interpretado e transformado" (Pacheco, 2002, p. 30) para a formação dos estudantes a partir de um projeto emancipador e humanizador para a aprendizagem ao longo da vida[11].

Desse modo, discutir e refletir que o tempo curricular é o tempo das práticas docentes da Educação de Jovens Adultos no Ensino Médio é, de facto, reconhecer que o tempo curricular é um elemento estruturante da reorganização das práticas docentes na construção do conhecimento, dos valores e das culturas no processo de formação do ser humano.

Neste cenário, o tempo se configura como um elemento importante na estruturação do trabalho pedagógico. Ele representa códigos e normas culturais que possibilitam, ou não, nos espaços da escola e da sala de aula a aprendizagem e a formação dos estudantes em face das suas necessidades e das mudanças nesse novo cenário social. Pois "cada época elabora uma conceção de tempo própria em função de sua vida política, económica, cultural e social" (Husti, 1992, p. 271).

Portanto, para entender o tempo, é necessário observá-lo na prática, ouvir as vozes dos protagonistas educativos, perceber as influências das políticas administrativas e curriculares na educação, perceber os elementos estruturais, organizativos e materiais das condições de trabalho do professor, bem como as ideias e significados que lhe dão formas para as práticas docentes.

Nesta perspetiva, e de acordo com o pensamento de Foucault (2004), o tempo como produto da sociedade moderna é um tempo disciplinar, cuja disciplina e organização provocam na escola uma

[11] A UNESCO concebe a aprendizagem ao longo da vida como a aprendizagem realizada por toda pessoa desde o nascimento até a morte, em qualquer idade, em âmbitos formais, não formais e informais de aprendizagem (a família, a comunidade, o sistema escolar, o grupo de pares, os meios de informação, o sistema político, a participação social, o jogo, o trabalho, a leitura e a escrita, etc.) e recorrendo a todos os recursos socioculturais a seu alcance (Valdéz *et al*. 2014, p. 38).

nova consciência do tempo através da rotina, do calendário escolar, da ordem sequencial das disciplinas e dos conteúdos a aprender.

Esse tempo disciplinar interfere também na organização dos modos de sentar, de escutar, da hora da lição, da hora da escrita, da leitura e das atividades que levam para casa. Com efeito, esse tempo reorganiza a vida dos sujeitos da educação. O jovem e adulto do Ensino Médio, que tem no trabalho uma forma de organização de tempo de trabalho, enfrentam na escola novos desafios, novos significados do tempo social e cultural. Dito de outra forma, o ambiente de escolarização, enquanto mundo social e cultural, com características próprias e regras próprias é, uma cultura escolar que, nas suas análises, Forquin (1993, p. 167) se refere como:

> O conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos da didatização constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Neste sentido, analisar a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio também sob esta perspetiva é compreender a funcionalidade da escola com base na organização do tempo curricular sendo no nosso trabalho um dos elementos mais relevantes para a formação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio: (i) o tempo que o currículo é planeado e vivenciado; (ii) o tempo das práticas docentes e discentes; (iii) o tempo da aprendizagem.

Neste contexto, e na opinião de Hargreaves (1998), o tempo é uma dimensão fundamental através da qual o professor organiza e corporiza o seu trabalho, um trabalho que é interpretado não só pelo professor, mas também pelos estudantes que se apropriam de determinados conhecimentos. São esses conhecimentos que poderão dar um outro sentido à vida desses sujeitos na sociedade em que estão inseridos.

Assim, o tempo curricular na Educação de Jovens e Adultos tem significados diferenciados, eles resultam da especificidade da modalidade, desde a faixa etária, os interesses pessoais e profissionais, o tempo social, o tempo de trabalho, à vida familiar e as perspetivas de vida. Como afirmam Soares e Vieira (2009, p. 158):

> Esses sujeitos, ao mesmo tempo em que vivenciam processos de exclusão social, materializados em processos de segregação cultural, espacial, étnica e económica, experimentam, cotidianamente, o abalo de seu sentimento de pertença social e o bloqueio de perspetivas de futuro social.

Suporta por isso, reafirmar o que referimos anteriormente: (i) o tempo curricular é um dos elementos mais relevantes da formação dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos; (ii) na escola o tempo curricular permite "explorar, observar e investigar as dimensões das práticas educativas, refletindo sobre o emprego desse tempo para os fins educativos" (Bondioli, 2004, p. 17).

Neste sentido, compreender o modo como a organização curricular se encontra implicada no tempo passa a ser um caminho para o entendimento do quotidiano na ação educativa, na prática docente e, em particular, no que se refere ao tempo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Em jeito de síntese, importa referir que tempo e Educação de Jovens e Adultos são categorias atravessadas pelas divisões sociais, que consequentemente também são divisões de género, de etnia, de religião, de faixa etária, que determinam as formas como os sujeitos vivem, percebem e corporizam o tempo e a aprendizagem no seu quotidiano, nas suas histórias de vida, no seu contexto social e profissional.

CAPÍTULO II

POLÍTICA CURRICULAR: CONCEÇÕES E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO

Não são os políticos os que governam o mundo. Os lugares de poder, além de serem supranacionais, multinacionais, são invisíveis.

José Saramago

Entendemos a política curricular como campo intelectual, um espaço onde diferentes atores sociais, portadores de determinados conhecimentos e detentores de um dado capital económico, político e cultural legitimam os seus saberes, poderes e ideologias acerca de determinadas conceções tendo como instrumento de mediação o currículo, que por sua vez, se traduz nas várias formas de textos que circulam em determinados grupos sociais como valores legítimos, aceitáveis e incontestáveis.

Como processo de negociação a política curricular é complexa por ser permeada de aspetos que as produzem e fazem funcionar desde os documentos oficiais, textos curriculares, dispositivos curriculares e influências nas práticas docentes tanto no Brasil como noutros contextos. É nesse sentido que Moreira e Macedo (2000, p. 115) consideram que "a teia de influências se tece em ordem a novos dilemas, perspetivas, desafios, diversidades e desigualdades" que separam os sujeitos em estratos sociais bem diferenciados.

Nesta perspetiva, segundo Pacheco (2005, p. 105) "os textos curriculares, oriundos da Administração central, são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e compromissos elaborados a diversos níveis de acção". Representam, portanto, intenções implícitas de determinados grupos que não representam os valores, os propósitos e os interesses de outros grupos.

O autor é ainda contundente ao afirmar que:

> As políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e compromissos e que de forma alguma se restringem ao conceito racional e operativo da linearidade política: o papel da administração na prescrição curricular, quer através de uma estratégia top-down, quer de uma estratégia de negociação com vista à recentralização (Pacheco, 2005, p. 105)

Dito de outra forma, a política curricular é traduzida, decidida e aplicada no âmbito das interações sociais, nas relações entre a política educacional e a escola, entre os indivíduos que a constituem e em espaços formais e não formais, sobretudo, na construção e materialização do currículo, enquanto tempo e espaço de apropriação de determinados conhecimentos e saberes por determinados grupos dentro da sociedade.

A política curricular é uma forma de poder visível e invisível, explícita e implícita, muito bem definida por quem as constrói em função dos seus interesses e das suas finalidades políticas, sociais e culturais.

Tomando como referência essas conceções, investigamos, neste estudo, as implicações da política curricular nas práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio com o intuito de compreender as definições, as produções e a difusão dos textos curriculares nos espaços institucionalizados que produzem com suas práticas as reformas e/ou mudanças no âmbito educacional nos diversos níveis e modalidades de ensino. Procuramos também compreender as suas implicações no currículo e nas práticas docentes enquanto espaço-tempo de ensino e de aprendizagem, de apropriação de conhecimentos e de saberes a que não são alheias as relações de poder e a divisão social e cultural.

Nesse sentido, interessa-nos compreender essas relações e suas implicações nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, enquanto última etapa da educação básica. Trata-se de uma etapa educativa que traz consigo marcas de um campo educacional recorrentemente marginalizado e/ou secundarizado no âmbito da política pública e da política curricular no sistema educacional brasileiro.

Importa referir que a política educativa determina a política curricular envolvendo intenções, valores e crenças socialmente válidas para determinados grupos sociais. Daí o currículo ser fruto de uma política específica que o conforma, envolvendo ainda seleção de conteúdos, intencionalidades e subjetividades que se materializam em contextos sociais, entre eles a instituição escolar e as práticas docentes.

Nessa linha de pensamento, consideramos que a política curricular não se resume, apenas, aos documentos oficiais, publicados e prescritos pelos decisores a nível macro. Elas abarcam também o planeamento didático, os horários, os tempos e as práticas vivenciadas por múltiplos atores na escola e, especificamente, nas salas de aulas.

Trata-se de questões complexas, mas relevantes para compreendermos os efeitos da política curricular nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. Nessa perspetiva, refletir sobre as questões à luz da nossa investigação, é discorrer sobre (i) o conceito de política curricular; (ii) as implicações da política curricular na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio no Brasil; e (iii) a relação entre a política curricular e o tempo curricular.

2.1. Política Curricular

O currículo materializa-se nas práticas docentes, configura-se como texto que expressa o trabalho da escola, ou seja, a sua funcionalidade social e cultural. No entanto, o currículo é conformado pela política curricular que, por sua vez, elabora proposta e condiciona a prática curricular.

Como afirma Sacristán (1991, p. 129), a política curricular

> É um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro de um sistema educativo, clarificando o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, interferindo desta forma na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar, e influenciando a prática educacional, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordenando seus conteúdos e códigos de diferente tipo.

De acordo com o pensamento do autor, inferimos que a política curricular, enquanto tomada de decisão pela administração central, é um documento oficial, poderoso, construído para ser executado por atores que não foram escutados, embora se considerem interlocutores essênciais para ofertar as formas e os conteúdos selecionados para o desenvolvimento das práticas no interior da instituição escolar.

Enquanto artefacto de poder para as classes dominantes, através dos quais impõem os seus valores, a sua cultura e as suas crenças, que consideram como legítimas e mais valiosas, a política curricular cumpre uma função dentro do sistema social de não empoderamento através de conhecimentos e saberes[12] às classes subalternas. Nesse sentido, o currículo, enquanto produto da política curricular, é um documento poderoso que se apresenta através de várias formas textuais. Como refere Pacheco (2002, p. 15), a política curricular:

> É implementada por intermédio de três tipos de instrumentos: normativos explícitos e objectivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e de apoio (textos de apoio, documentos internos da escola).

Neste sentido, a categoria política curricular é relevante para o nosso estudo, assim como suas conceções e implicações na educação e, de forma específica, na Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira. Categoria que suscita questões de objetivos económicos e educacionais, da escola pública, das classes sociais, do gênero, dos valores e das culturas que não se incluem no currículo pela perspetiva dominante.

Como afirma Sacristán (1991, p.133)

> O conteúdo do currículo comum nas prescrições de política curricular envolve a definição de aprendizagem exigido de todos os alunos e, portanto, é o mesmo para todos os centros. Ela envolve a

[12] Paulo Freire preferia falar de "saberes" e não de competências, uma palavra associada à tradição utilitarista, tecnocrática, ao mundo da empresa, à economia, à competitividade, (ao mundo do trabalho neoliberal), a eficiência, à racionalização, à avaliação…Por isso, ele fala de "saberes necessários à prática educativa" em seu livro Pedagogia da Autonomia (Gadotti, 2011a, p.51).

> expressão de um tipo de padronização cultural, uma política cultural e uma opção de integração social em torno da cultura que ele definiu.

De facto, a educação, a escola e os conteúdos são fatores que estão profundamente imbricados na política curricular. São alvos dos seus objetivos, porém, o currículo é um texto, ou um conjunto de textos, em que não há neutralidade, isto é, não é a-histórico, apolítico nem atemporal. Como afirma Aplle (1999, p. 51), o currículo:

> É sempre parte de uma tradição selectiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo.

Nesta linha de pensamento, reconhecemos o currículo não só como campo de poder, de lutas, de acordos, de (re)produção e manutenção de determinadas práticas de dominação, mas também de cultura e de valores que são transmitidos de geração em geração, com as implicações, influências e determinações negativas ou positivas para a educação e para os estudantes de determinados grupos sociais. É nesta vertente que se insere a Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional brasileiro, um campo propício para a reprodução de práticas docentes que ao longo dos anos não têm contribuído de forma significativa para o empoderamento dos estudantes. Isto significa dizer que:

> A cultura dominante, hegemónica, não nos é imposta autoritariamente por práticas e significados da classe dominante facilmente identificáveis, mas são incorporadas ideologicamente como algo de valor, cujos conflitos ao longo do tempo foram expurgados; daí, não serem facilmente desconstruídos (Lopes, 1999, p. 89)

Por outras palavras, a escola inserida na sociedade reflete os seus valores, crenças e poderes traduzidos no currículo, nos discursos e nas práticas influenciando os sujeitos em termos culturais, coletivos ou individuais. Em termos curriculares, a cultura dominante cumpre a sua função de forma sútil e velada. Trata-se, segundo (Aplle, 1999, p. 41), dos efeitos das "políticas culturais no domínio da educação". O autor ainda ressalta que tais políticas "é um utensílio essencial na descoberta de determinadas formas, através das quais o poder diferencial circula e é utilizado na educação, em particular, e na sociedade, em geral" (*ibidem.)*

Corroborando o pensamento do autor, afirmamos que a política curricular não se manifesta apenas através de documentos oficiais escritos. Revelam-se, também, através de outros textos, tais como o planeamento didático e Projeto Político Pedagógico e, de outras formas, como é o caso do tempo curricular de cada disciplina, o horário que determina o tempo de permanência do estudante na escola e na sala de aula. No fundo, um conjunto de aspetos que interferem definitivamente na formação desses sujeitos.

No cenário brasileiro, os impactos da atual política curricular têm provocado debates e questionamentos sobre a função da escola, do currículo e das práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. O debate também incide sobre as transformações ocorridas nas últimas décadas, nomeadamente a globalização, o avanço das tecnologias e as mudanças na política e na economia. Isto redefine a nova lógica de mercado e do papel do Estado, marcada pelo neoliberalismo[13] e pelo neoconservadorismo que provoca também novas formas de controlo e regulação.

Como efeito, as instituições educacionais se expandiram e tornaram-se mais um objeto do mercado, dos negócios, "ganhando a dimensão da competitividade económica e de formação de uma mentalidade afeita às necessidades da flexibilidade e da performatividade[14], próprias das formas contemporâneas de organização dos sistemas econômicos e políticos" (Tura, 2008, p. 115).

Trata-se, então, de uma política de regulação centrada na economia que define e limita vidas com repercussão em todos os aspetos sociais e culturais. Nesse sentido, Pacheco (2002, p. 65) faz uma observação muito relevante quando refere:

> Falar em neoliberalismo significa reconhecer uma série de aspectos, extensivos a diversos domínios que, embora sejam mediados pelas histórias e lutas dos países, nos seus contextos e modos particulares, impõem quer a similaridade das políticas educativas e curriculares, quer uma estratégia, apresentada como sendo a única viável para a modernização da sociedade, que tem vindo a ser reforçada pela globalização/mundialização dos mercados e pelo pensamento único e totalizante das relações entre sujeitos.

Diante do exposto, consideramos que o autor corrobora com Aplle (1999) e chama a nossa atenção para um novo modelo de política que impera em todos os quadrantes do mundo que define a educação como produto rentável, do ponto de vista de legitimar seus poderes e como produto mercadológico, do ponto de vista de lucros, cujos resultados são baseados no desempenho, na competitividade e na *accountability*.

De facto, muitos decisores políticos consideram que os terrenos mais férteis para conceber, desenvolver e disseminar esses valores, sem dúvida, é a educação e o currículo.

O autor é ainda enfático ao afirmar que "o neoliberalismo é, acima de tudo, um pensamento global que concilia diversos argumentos, resumidos à máxima 'mais do mercado e menos do Estado' que não se aplica totalmente à educação" (*ibidem*, p. 94).

[13] O neoliberalismo envolve agora uma nova aliança que cada vez mais tem poder nas políticas educacionais e sociais. Trata-se de um bloco de poder que combina o mundo dos negócios com a nova Direita e com os intelectuais neoconservadores. Os seus interesses não se concentram na melhoria das oportunidades de vida das mulheres, das pessoas de cor ou da classe trabalhadora (Aplle, 1999, 57).

[14] É uma das categorias utilizadas por Ball (2008). Configura-se como uma tecnologia cujos efeitos são perversos nomeadamente sobre os professores, suas práticas e suas vidas, por meio das exigências em larga escala da accountability, ou seja, prestações de contas e acúmulo de responsabilidades. A performatividade baseia-se na "qualidade", na padronização e, sobretudo, nas avaliações externas usadas em larga escala.

Neste cenário, a escola é considerada, por um lado, como uma instituição desvalorizada, e, de outro lado, como pano de fundo tanto para os interesses neoliberais quanto para os interesses neoconservadores. Consequentemente, a educação transforma-se num mero serviço, um produto mercadológico sujeito às regras do mercado, cuja principal função é reproduzir o currículo racional, numa perspetiva técnica, contrária aos interesses das classes menos favorecidas, ainda que fortaleça os interesses "da nova aliança a favor da restauração conservadora" (*ibidem*, p. 57).

Essa nova aliança agrega poderes e decisões ora invisíveis, sobretudo no currículo oculto, ora visíveis, nas políticas educativas e nas práticas curriculares. É nesta ordem de ideias que Sacristán (1991, pp. 129-130) considera a política curricular:

> Toda a decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras do jogo do sistema curricular. Planeia parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que a regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é através da sua accão que outros agentes são moldados.

Pressupõe-se, então, que a política curricular seja reconhecida como uma ação que, simbolicamente, representa o poder central. Como refere Bourdieu (1989, p. 14), "o poder simbólico se define nas relações determinadas – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos". Tais afirmações evidenciam como se estrutura e se mantêm os valores, as crenças, os hábitos, enfim, a cultura das classes dominantes com seus poderes centralizadores que controlam e regulam o sistema educacional e o currículo.

De acordo com Pacheco (2005, p. 109), constata-se, assim, que o "currículo é perspetivado como um produto oferecido e não como um projeto que deve ser compreendido, interpretado e transformado". Quando isso acontece, o currículo é determinado e imposto para ser executado de forma homogénea e linear. Como referimos no início do texto, é um currículo que não toma por base a pluralidade cultural, muito menos as questões de classe social e de género. Ainda nesta perspetiva, Pacheco (*ibidem*) refere que:

> Dessa conceção de currículo decorre a racionalização técnica e burocrática através de dois eficazes instrumentos: separação entre o momento da conceção, da responsabilidade dos especialistas e da administração, e execução, por intermédio da acção controlada dos professores; desprofissionalização dos professores, porque se tornam nos operários curriculares e nos não-decisores.

Neste sentido, a escola é considerada como uma instituição determinada para esses fins, e os seus atores, sujeitos passivos do poder simbólico, da racionalidade técnica, da reprodução das relações sociais dominantes e da oferta de conteúdos impregnados de crenças e valores incontestáveis. Além disso, a prática docente e o currículo são artefactos que favorecem o capital, o

mercado, o controlo e a regulação e fortalece as desigualdades sociais e económicas entre os indivíduos.

Para superar esse modelo, historicamente enraizado na teorização curricular tradicional, racionalista e perversa, é necessário, como refere Sacristán (1991, p. 129), "pensar em outra possibilidade, pensar em outro sistema educativo e em outra sociedade".

Em jeito de síntese, importa afirmar: é com base neste conjunto de ideias, de pensamentos, de afirmações, de conflitos, de interesses antagónicos e de territórios contestados que nos propomos compreender as implicações da política curricular na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

2.2. Implicações da política curricular na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio no Brasil

Nos últimos anos, o currículo do Ensino Médio tem ocupado um lugar de destaque nas discussões sobre a educação brasileira, em primeiro lugar, pela sua estrutura, funcionalidade e finalidade. Historicamente, a sua característica mais marcante tem sido sua dualidade estrutural, propedêutica e profissional, que define e estabelece objetivos diferenciados entre as classes sociais.

Por um lado, o propedêutico, entendido como uma formação clássica e científica, é neste caso, uma porta de entrada para o ensino superior. Por outro lado, a formação profissional, nos moldes comercial, agrícola e industrial, voltada para as classes dominadas, completa o *puzzle* que confere a esta modalidade educativa características especiais.

Em segundo lugar, porque a sua organização curricular, nas condições atuais, ainda não atende às necessidades dos estudantes, tanto no domínio da universalização, ou seja, do acesso, como da formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, condições essenciais para reinserção dos estudantes adolescentes, jovens e adultos, no mundo pós-moderno, globalizado e com um processo de informação extremamente veloz.

Esses fatores são reconhecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) quando referem que "para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior". (Brasil, 2013, p. 147).

À perceção e visibilidade de um mundo em transformação, com novas tecnologias, mudanças nas produções de bens, novas formas de relações sociais, novas formas de organização de trabalho e grande valorização do conhecimento, estão associadas novas exigências à escola nos seus diversos

níveis e modalidades de ensino[15], com o objetivo de possibilitar a integração do estudante na nova ordem social, nomeadamente nas dimensões do trabalho como bem material e simbólico, essencial para o exercício da plena cidadania.

Nesse cenário, discutir a política curricular e seus reflexos na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio implica analisar as mudanças ocorridas na política, na economia, no social e no cultural, bem como o seu contributo para a construção de um quadro globalizante que, segundo Morgado e Ferreira (2006, p. 65), serve hoje de base a um "tipo de sociedade em que o poder deixou de se traduzir exclusivamente em capital financeiro e passou a depender, em larga escala, da produção de conhecimento e das novas tecnologias da informação e comunicação."

No fundo, uma série de mudanças tiveram um impacto perverso no sistema educacional, contribuindo para que atualmente a educação seja vista "simplesmente como mais um produto, como o pão, os carros e a televisão" (Aplle, 2002, p. 58), num cenário "cuja liderança é assumida pelo movimento neoliberal que tem determinado o rosto configurador quer das políticas educativas, em geral, quer das políticas curriculares, em particular" (Morgado, 2002, p. 7).

Neste sentido, a política curricular "domina as decisões gerais e se manifesta em uma certa ordenação jurídica e administrativa" (Sacristán, 1991, p. 127), com implicações na organização, na seleção dos conteúdos curriculares e nas práticas docentes enquanto espaço e tempo deste.

Inevitavelmente, tais políticas incidem de forma contundente no sistema educacional brasileiro e, com efeito, nas práticas curriculares da referida modalidade de ensino. A Educação de Jovens e Adultos configura-se como um campo específico que carece de uma política curricular voltada para as pluralidades não só culturais, mas também de classe social, género e etnia. Carece de um currículo próprio, organizado em torno dos seus tempos, das suas experiências de vida, dos seus conhecimentos e dos seus saberes, sem deixar formar quais os conhecimentos novos necessários à formação dos estudantes do Ensino Médio.

No entanto, a realidade tem mostrado que ao longo de sua trajetória tem sido um campo educacional secundarizado, colocado à margem, paralelo as políticas educativas e a política curricular, com efeito, as implicações têm sido desfavoráveis para uma demanda de homens, mulheres, negros, índios, desempregados, subempregados que na infância e na adolescência tiveram os seus direitos negados.

[15] É uma classificação segundo a LDB nº 9.494/96, as formas de educação pelos seus níveis da educação escolar e suas especificidades. (Educação Básica e Educação Superior). São modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial

Trata-se de um conjunto de indivíduos que, ao nível dos bens materiais e simbólicos, foram vítimas da exclusão e da marginalização perversamente provocada por um sistema social e político que mantinha, e ainda mantém, as desigualdades em diversas formas que se alastram e afloram nas classes menos favorecidas económica e culturalmente, por isso alheadas do acesso ao conhecimento sistematizado.

No fundo, uma política curricular cuja implicação é uma organização do tempo e do currículo que não dá conta da sua função propedêutica, nem da sua função profissional. Mais preocupante são esses sujeitos, que tiveram seus direitos negados desde tenra idade, serem responsabilizados pelo seu fracasso educacional e profissional. Como ressalta Arroyo (2011, p. 30), esses sujeitos:

> São jovens-adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia [...] de sua vulnerabilidade histórica e das formas complicadas em que se enredam essas trajetórias humanas com suas trajetórias escolares.

Em suma, de um lado existe a realidade que acabamos de descrever. Do outro, a própria história da educação no Brasil, em particular, da Educação de Jovens e Adultos que sempre foi relegada para segundo plano e vista, aos olhos dos decisores políticos e, consequentemente, das políticas públicas e da política curricular, como uma forma de compensação e de aplicação de programas temporários.

De acordo com alguns estudiosos destas problemáticas, (Leôncio, 2009, 2011; Arroyo, 2001, 2006, 2011; Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001; Di Pierro, 2006) a Educação de Jovens e Adultos como campo de estudo é ainda uma área de conceção restrita, ocupando um lugar secundário, marginalizado e excludente do ponto de vista da política pública, da política curricular e de profícua reflexão pedagógica. Um campo que tem no seu processo histórico uma tensão maior do que a história da educação básica, onde os interesses e as intencionalidades são desiguais, menos consensuais do que na educação da infância e na adolescência.

Nesta teia de pensamento, fica evidente um pensamento e uma conceção de educação que prevaleceu ao longo de várias décadas. A conceção que, a Educação de Jovens e Adultos não era reconhecida como um direito público e subjetivo, mas como um favor aos mais necessitados, aos fracassados e desprovidos de conhecimentos e saberes pela sua própria incompetência e inércia. Neste sentido, Soares e Vieira (2009, p. 158) afirmam que a EJA "lida com sujeitos portadores de trajetórias escolares truncadas e que se encontram enredadas em teias mais amplas de vulnerabilidade social".

Só que esta realidade não permite ocultar o facto de a Educação de Jovens e Adultos ser fruto de uma sociedade desigual, de políticas conflituosas e excludentes que se traduzem de forma muito clara e verticalizada nos processos de ensino e aprendizagem formal. É evidente que, neste cenário, o pensamento curricular para esta modalidade de ensino se mostrou sempre muito distante e esvaziado. Assim, se compreende que, do ponto de vista formal ou não formal, "os programas da Educação de Jovens e Adultos promovidos por organismos governamentais ou não governamentais apresentam pouca consistência teórico-metodológica" (Paiva, Machado & Ireland, 2007, p 21).

As questões referidas permitem-nos concluir que as implicações das políticas educativas e curriculares continuam a colocar esta modalidade de ensino à margem do sistema educacional fundamental e médio, além de não reconhecer que os sujeitos da EJA têm experiências riquíssimas acumuladas ao longo de suas vivências e pluralidades. Esta forma de ver e conceber a EJA coloca-a num campo com um estatuto específico e diferenciado das demais áreas educativas.

Na opinião de Arroyo (2011), trata-se de um campo de estudo que ainda não se consolidou, um campo aberto e fértil, mas com uma longa história, cheia de tensões e complexidades. Por isso, consideram que se trate de um campo de estudo arenoso, cujas intencionalidades não são de superar as desigualdades ou as configurações negativas que ao longo dos anos estigmatizaram a Educação de Jovens e Adultos e os estudantes que nela estão inseridos. Perante esta realidade, como equacionar e assegurar o seu direito à formação como humanos, ao conhecimento, à cultura, à emancipação, à dignidade? (Arroyo, 2005).

Em nossa opinião, trata-se de políticas educativas e curriculares que vêem a educação, a escola e a sala de aula como espaços/tempos propício para a disseminação dos seus valores, das suas crenças, da sua cultura, nessa lógica de legitimidade e, consequentemente, de exercício do poder, do controlo e da regulação através do Estado e de outros instrumentos ideológicos[16] (Gramsci, 1981), influenciando as decisões e execuções do currículo e do tempo curricular com implicações na prática docente que se desenvolve nas escolas.

Estas ideias são corroboradas por Sacristán (1991, p. 131), nas análises que realiza sobre o poder de regulação da política curricular e suas implicações na educação, onde ressalta os seguintes aspetos:

> a) As maneiras de regular ou impor uma distribuição específica de conhecimento dentro do sistema educativo; b) estrutura de decisões centralizada ou descentralizada na regulação e controle do currículo;

[16] Segundo Gramsci (1981, p. 95), o conceito baseia-se no modo como a classe dominante está estruturada e é utilizada para preservar, manter, defender e desenvolver a frente teórica ideológica. Este conceito abrange o conjunto de instituições da sociedade civil com suas diversas articulações com vários subsistemas, tais como: a igreja, a escola, os meios de comunicação e a cultura.

> c) aspectos sobre os quais incidem esse controlo: vigilância a fim de determinar o cumprimento dos objetivos e aprendizagens considerados mínimos, ordenamento do processo pedagógico ou intervenção através dos meios didáticos; d) mecanismos explícitos e ocultos pelo que se exerce o controlo sobre a prática e avaliação da qualidade do sistema educativo: regulação do processo, inspeção sobre os centros e professores e avaliação externa. É importante analisar o grau de conhecimento e tipo de uso de informações sobre o sistema de ensino; e) as políticas de inovação curricular (...). É importante ver o papel específico dos meios técnicos expressamente dirigidos para organizar o currículo os planos ou esquemas moldáveis para os professores, dada sua decisiva influência na interpretação do currículo. Portanto, da política curricular, é necessário saber o que oferece para sua criação, consumo e inovação.

Os aspetos que acabamos de referir têm subentendido dois propósitos. Tem a função de garantir a coesão do Estado e de consolidar, através do consenso, os mecanismos de poder de uma classe social ou, como refere Aplle (1999, pp. 57-58), de uma nova ordem social, uma nova aliança, uma vez que os seus retrocessos pela educação são os que "conduzem as metas para a economia e para o bem-estar social. Entre eles encontra-se a expansão do livre mercado". Por outro lado, têm a missão de fazer compreender, de facto, o verdadeiro sentido e os significados desses materiais ideológicos em termos de classe dominante e de como a política c urricular é pensada e construída. Sob este ponto de vista, importa referir o currículo como fruto dessa construção, seus significados e intencionalidades para a educação, para as práticas docentes e para a aprendizagem.

Neste sentido, refere Morgado (2000a, p. 170), "o currículo é um artefacto que resulta de um complexo conjunto de práticas que são configuradas por políticas educativas e, consequentemente, politicas curriculares". Assim, se compreende que o currículo seja um instrumento de poder e de legitimação das ideologias dominantes, tanto neoliberais quanto neoconservadoras, "fortalecendo cada vez mais as divisões socias marcadas pelos desníveis económicos, políticos e educacionais" (Sérgio, 2013, p. 27).

Perante os aspetos que acabamos de referir, constatamos que a política curricular da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio no Brasil, foi e continua a ser centralizadora, reproduz uma formação que não atende às necessidades nem às expectativas dos estudantes, tanto do ponto de vista da apropriação de conhecimentos e saberes, quanto do ponto de vista da formação profissional do prosseguimento de estudos, sobretudo no acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 26) considera que:

> A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos. Esses avanços exigem clareza por parte dos diversos atores que intervém nesse campo tão aberto e indefinido.

De facto, essa indefinição que se alastrou por várias décadas permitiu a negação de um direito, excluindo milhões de brasileiros jovens e adultos da escola, do trabalho e do pleno exercício da cidadania. Este é um campo conflituoso onde o embate é constante para a superação da conceção de

suplência consignada a esta modalidade de ensino e a consolidação da legitimidade da educação básica.

Nesse sentido, "a história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos. A história da EJA estará atrelada a essa configuração" (*ibidem*, p. 28).

Em síntese, é no campo das possibilidades, da luta, das tensões, do embate, do debate e da superação do racionalismo técnico neoliberal e neoconservador, que é imprescindível a resistência de uma política curricular que reconfigure a EJA no âmbito das políticas públicas, buscando-a como diz Freire (2003), numa conceção e numa prática humanizadora, dialógica, que concebe o estudante como um sujeito histórico, temporal e social.

Assim, defendemos a existência de uma política curricular como espaço de construção de textos, de debates e análises, que contribua para a ressignificação e reconstrução do currículo e que supere os moldes da teorização tradicional, da suplência e dos programas, permitindo, assim, a concretização de um projeto formativo culturalmente inclusivo, crítico e emancipatório para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

2.3. Política Curricular e Tempo Curricular

A reflexão que temos vindo a produzir até aqui compele-nos a defender uma política curricular para a Educação de Jovens e Adultos que a reconfigure na sua identidade, na sua pluralidade e, culturalmente, nos seus valores e nas crenças dos sujeitos que pertencem à classe social que predomina nesta modalidade de ensino. Nesse sentido, concordamos com Pacheco (2002, p. 123) quando afirma que "o currículo é uma prática de identidades que, historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos em função de situações particulares, englobam valores, sentimentos, atitudes, expetativas, crenças e saberes".

Além destes aspetos constatamos que existe mais um elemento fundamental nesse processo – o tempo, aqui entendido como dispositivo de coordenação e regulação do currículo, das práticas docentes e do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, "as políticas de ensino, quer as exaradas, quer as que se efetivam no espaço escolar necessitam da compreensão da noção de tempo curricular na abordagem histórica das mudanças que se fazem" (Pacheco *et al.* 2010, p. 186).

Nesta ordem de ideias, questionar e compreender a política curricular na base de uma lógica cultural e temporal é compreender a sua funcionalidade teórica e prática no currículo e na instituição

escolar, enquanto espaço e tempo de corporificação da seleção de conteúdos a serem ensinados nos diversos níveis e modalidades de ensino. A esse respeito, Sacristán (2000, p. 123), afirma que:

> As funções do currículo prescrito e ordenado pela administração têm diversas projeções sobre a organização do sistema escolar, das escolas e da prática de ensino, tanto em seus conteúdos quanto em seus métodos. A eficácia dessa intervenção é muito diferente numas funções e noutras.

De facto, sob esse ponto de vista, podemos inferir que a efetivação e a funcionalidade do currículo prescrito, determinado pela administração central para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, obedece a uma lógica centralizadora e decretada pelos poderes do Estado e de outros setores que impõem uma cultura comum, homogeneizadora das aprendizagens numa sociedade plural com várias culturas, necessidades e tempos diferenciados, tal como a referida modalidade de ensino.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos emerge de lacunas do sistema educacional (educação básica) no processo de escolarização. Além disso, envolve um conjunto diverso e plural nas práticas formais e não formais, relacionadas com a apropriação e ampliação de conhecimentos e saberes para a formação social e profissional dos estudantes que não conseguiram concluir a escolaridade na idade própria. Trata-se de um campo complexo e cheio de tensões, onde a política curricular e o tempo curricular se encontram imbricados, uma vez que "as políticas curriculares, enquanto elos de ligações das políticas educativas" (Pacheco, 2002, p. 19), se materializam em determinados tempos e espaços no contexto social. Permite compreender essas práticas políticas e suas lógicas, poderes e determinações.

Trata-se de um conceito de tempo curricular que, para Pacheco *et al.* (2010, p. 186), no âmbito do currículo prescrito, "faz referência às mudanças tantas na organização dos planos de sistematização das disciplinas, quanto nos seus conteúdos". Assim, se compreende que a escola é instituição propícia para a concretização de tais propósitos, isto é, como um espaço privilegiado para a disseminação e legitimação dos textos e dos discursos dominantes.

Em idêntica linha de pensamento, Lopes (2004, p. 111) afirma que "toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)."

Ainda nessa linha de raciocínio, Paraskeva (2000, p. 72), admite que "o currículo e a escola foram sempre percebidos pelo Estado como uma fonte importante de perpetuação de um determinado quadro de valores que o Estado pretende, mais do que assegurar, perpetuar". Trata-se, então, de um jogo de interesses e de forças que gravitam sobre o sistema educativo, em particular sobre o tempo

curricular, para, através deles, se realizarem os fins da educação formal e formação dos sujeitos (Figura 2).

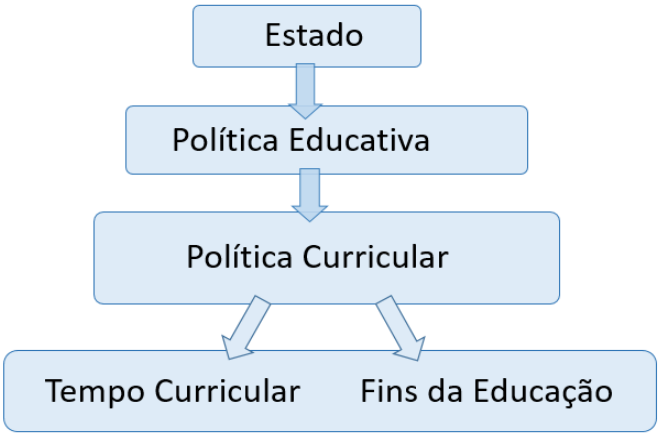


Figura 2 – O Estado e as políticas - poderes que definem os fins da educação

Para Pacheco (2003), as políticas curriculares correspondem ao conjunto de prescrições, normas, leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser organizado e ensinado nas escolas. Trata-se, de acordo com Lopes (2006, p. 39), de "uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares". Com efeito, o processo de regulação e controlo são elementos gerenciadores da educação e do currículo, com implicações no tempo da prática docente e, consequentemente, na formação dos sujeitos.

No que se refere a esta temática, retomamos o diálogo com Elias (1998, p. 45), pois este considera que "o tempo tem uma função de coordenação e integração". Como artefactos sociais, os calendários e os relógios possuem uma função reguladora. Neste sentido, esta categoria é significativa e relevante para nosso trabalho porque subsidia a análise do tempo curricular e, com efeito, da política curricular e suas implicações na organização do tempo curricular, dispositivo que coordena e regula as práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Tais influências, que não conseguiram alhear-se do atual modelo de gestão neoliberal, acabaram por veicular formas de governar a escola, o currículo, as pessoas, o tempo e a própria aprendizagem. Como refere Morgado (2002, p. 7), "os neoliberais procuram evidenciar um conjunto de pressupostos – optimização dos serviços educativos, reformas administrativas que privilegiam a eficácia e a produtividade dos sistemas", que acabam por influenciar o processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve na escola, em particular na EJA.

Neste novo paradigma (globalizacional), "onde o ato de ensinar e a subjetividade do professor sofrem profundas mudanças como o novo panopticismo da gestão de qualidade e excelência" (Ball, 2004, p. 1118), ficam comprometidos alguns dos propósitos expressos no regulamento que estruturam o funcionamento do próprio sistema.

Com efeito, no campo das intencionalidades, a qualidade e a excelência traduzidos no que Apple (1999, p. 61) chama de "voucher''[17] e "choice[18]," as práticas docentes tornam-se uma atividade controlada e regulada pelo tempo curricular enquanto dispositivo da política curricular que, por sua vez, traduze as conceções e as ideologias das políticas da administração central.

É nesse sentido, que Sacristán (1991, p. 128) afirma que:

> O currículo tem implicações muito evidentes na organização do sistema educativo, na estrutura dos centros e na distribuição de professores, sendo um sistema escolar complexo e ordenado tão diretamente pela administração educativa, é lógico que produz uma regulação do currículo.

Assim se compreende a pertinência do debate em torno da política curricular e do tempo curricular na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio no sistema educacional brasileiro, "dando voz" a uma temática silenciada que carece de visibilidade no âmbito da política educativa. Tal visibilidade é fundamental uma vez que as políticas educativas "representam a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo, nomeadamente com a regulação do conhecimento" na organização do trabalho escolar e nas práticas docentes, onde se revelam múltiplas temporalidades com os seus usos e significados (Pacheco, 2002, p. 14).

Nessa teia de ideias, Hargreaves (1998) faz uma análise, à luz do neoliberalismo, das mudanças e das reformas sobre as diferentes dimensões inter-relacionadas com tempo, sua constituição, sua construção, sua interpretação e suas implicações no mundo pós-moderno, enquanto elemento fundamental na configuração do trabalho docente. De entre as dimensões analisadas pelo autor, interessa-nos neste momento destacar a dimensão técnico-racional, que Hargreaves (1994, p. 106) caracteriza da seguinte forma:

> No âmbito da dimensão técnico-racional, este é um recurso ou meio finito que pode ser aumentado, diminuído, gerido, manipulado, organizado ou reorganizado com vista a acomodar propósitos educacionais que tenham sido selecionados. Esta dimensão do tempo é dominante nas formas de acção e de interpretação administrativa que incorporam e estão organizadas em torno dos princípios modernos de racionalidade técnica.

Estamos em sintonia com o autor, sobretudo quando afirma que o tempo curricular é um dispositivo utilizado numa lógica de controlo pelo poder central, visível aos olhos da política curricular que imperam nesse cenário, a que não se alheiam novas alianças e tensões configuradas como

[17] Plano de garantia
[18] Planos ou programas de escolha.

produto e excelência sob a égide do novo modelo de Estado, de gestão e de mercado que influencia os diversos campos dos saberes, nomeadamente o campo educacional. O autor sustenta ainda, que "o tempo é uma variável objetiva, uma condição instrumental e organizacional que pode ser manejada pelos gestores" (*ibidem*, p. 107).

É nesta ordem de ideias que verificamos que o tempo curricular referentes às práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio incorpora novos valores, sentidos e intencionalidades, traduzindo-se em novas relações profissionais e educativas. Com efeito, o currículo determina o tempo da organização, da seleção de conteúdos que é também o tempo do planeamento para o aprender do estudante e o ensinar do professor. Como lembra Ball (2010, p. 24), "na prática, o currículo consubstancia um conjunto de tecnologias morais que operam sobre, dentro e através das instituições e profissionais que atuam no setor público". Daí a sua reflexão também ao nível das relações sociais.

Neste sentido, ao abordar a política curricular e o tempo curricular, é necessário destacar a escola enquanto instituição formal e sistemática, que ocupa um lugar central na sociedade. No fundo, a escola funciona como espaço/tempo no qual se desenvolvem relações político-pedagógicas que, por um lado, contribuem para os fins da educação e, por outro lado, contribuem para práticas docentes reprodutoras de valores culturais da classe dominante.

Nesta linha de pensamento, Pacheco (2005, p. 111) ressalta que:

> Enquanto elemento central na política curricular, a escola é o palco permanente de decisão, de acordo com o quadro de competências curriculares que sobressai de cada sistema educativo e que, explícita ou implicitamente, é determinado por confrontos ideológicos e por perspetivas económicas.

Em síntese, podemos afirmar que a educação é um dos campos mais fustigados pelas ideologias, poderes, valores e crenças da política curricular. Por seu turno, o tempo curricular, enquanto dispositivo de coordenação e regulação das práticas docentes, desempenha um papel fundamental no processo de formação dos indivíduos, nomeadamente na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ATUAL CENÁRIO BRASILEIRO

> *Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança.*
>
> *Freire, Paulo (1992, p. 11)*

Finalizamos o segundo capítulo deste estudo afirmando que a educação é um dos campos científicos mais atingidos pelas intencionalidades da política curricular, visto que é através da educação formal ou não-formal, que são possíveis mudanças e transformações na vida dos sujeitos. Sem dúvida, a educação tem uma importância vital em nossa existência e em nossa formação individual e social.

É com esta compreensão que promovemos este capítulo sobre a Educação de Jovens e Adultos no atual cenário brasileiro, bem como sobre alguns elementos que a estruturam e caracterizam. Para este efeito, incidimos no debate sobre a EJA, enquanto modalidade de ensino, nas crenças e valores, nas conceções que a perpassam e que, por sua vez, norteiam as atuais políticas educativas e curriculares.

Refletimos, também, sobre a necessidade de uma educação de qualidade, nomeadamente nas escolas públicas destinadas aos estudantes com especificidades e peculiaridades próprias, que se diferenciam pelas suas histórias de vida e por necessidades enquanto cidadãos e cidadãs que não tiveram oportunidade de concluir os seus estudos (Fundamental e/ou Médio) na idade própria.

Nesta perspetiva, ao longo do presente capítulo discorreremos sobre (i) Educação de Jovens e Adultos: contextualização da política e da prática; (ii) reorganização curricular da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio; e (iii) perspetivas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

3.1. Educação de Jovens e Adultos: contextualização da política e da prática

Iniciamos este capítulo com uma citação de Paulo Freire (2012, p. 90), na qual o autor chama a atenção quer para a importância e alcance da educação no mundo, quer para o papel que o conhecimento e a ideologia assumem nesse empoderamento: "A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal-ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento".

As palavras do autor alertam-nos para a necessidade de uma educação interventiva, esperançosa, libertadora e crítica, nomeadamente para os sujeitos das classes menos favorecidas em

termos culturais e económicos. Esta advertência é essencial no nosso estado, uma vez que constatamos que é uma modalidade de ensino que, de acordo com Rummert (2007, p. 63),

> É sem dúvida, uma educação de classes. Assim, se configura, no Brasil, como uma oferta de possibilidade de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada. É, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção.

Além disso, a EJA configura-se, também, como um campo da educação que ao longo de algumas décadas tem procurado firmar-se como uma modalidade de ensino da educação básica, no sistema educacional brasileiro. Como ressalta Soares (2011, p. 15):

> Nos últimos 25 anos, desde o período marcado pela redemocratização do país, muitas foram as iniciativas que influenciaram a inserção dos jovens e dos adultos nas agendas das instituições formadoras como as universidades e nas definições de políticas governamentais.

De facto, as décadas de 1980 e 1990 são marcadas pela retomada de um debate em torno do reconhecimento da necessidade de (re)inserção e permanência desses sujeitos na escola, na perspetiva dos direitos sociais que, legitimamente, lhes são concedidos a partir da Constituição de 1988, que abre horizontes para a afirmação de direitos sociais. É nessa ordem de ideias que, no art. 208, inciso I, é garantido o acesso ao Ensino Fundamental e gratuito, inclusive, àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988, p. 105).

Nessa altura, o país vivia um processo de redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988 trazia o que a população esperava ansiosamente – a educação como garantia para todos, considerada a partir daí, como um direito público. Foi um momento de grandes esperanças para o povo brasileiro, deixando para trás mazelas de um período ditatorial. Vivia-se uma nova esperança.

Como refere Paiva (2009, p. 133), "a expectativa do direito como caminho para a efetivação da democracia educacional inaugura, não apenas para as crianças, mas principalmente para jovens e adultos, uma nova história na educação brasileira".

A partir dessas conquistas, onde a Educação de Jovens e Adultos passa a ser reconhecida como uma modalidade da educação básica, legitima-se a universalização do ensino médio gratuito[19] e garante-se a oferta do ensino regular noturno. O que resultou no aumento da oferta de vagas financiadas pelos estados e pelos municípios, bem como a descentralização dos recursos e do poder decisório acerca das políticas educacionais.

Di Pierro *et al.* (2001, p. 63) ressaltam, ainda:

[19] Lei 12.061, de 27 de Outubro de 2009, altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394/96, de 20 e Dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

> (...) a insuficiência da cobertura face à demanda existente, além de dificuldades de ordem política, administrativa, financeira e pedagógica que limitavam a extensão e a qualidade do ensino oferecido. Esse segmento de ensino foi atendido predominantemente por meio de modalidades não presenciais, nas quais a baixa interação professor-aluno e a flexibilidade de organização se associam a baixos custos de funcionamento.

Contrariamente ao que se esperava, a EJA continuou a ser ensino secundarizado, esvaziado de perspetivas administrativas e pedagógicas. Com efeito, os programas oferecidos pelos estados, à distância, não atendiam em termos curriculares às necessidades nem às peculiaridades dos estudantes. Eram, apenas, uma reprodução de conteúdos do ensino regular, organizados por disciplinas, descontextualizados e homogéneos.

Os estudos de Joia *et al*, (1999) corroboram este pensamento quando concluem que neste período foram "poucas as experiências que inovaram o campo da EJA, experimentando novos eixos curriculares e novas formas de organizar os tempos e espaços de aprendizagem".

Perante este quadro político de intencionalidades perversas, novas perspetivas nesta modalidade de ensino começam a tomar corpo com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Por um lado, a EJA é considerada como uma modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que implica o reconhecimento do perfil e das especificidades dos sujeitos que procuram.

Por outro lado, os estudantes são reconhecidos como sujeitos plurais, portadores de conhecimentos e saberes oriundos de experiências vividas nos diversos espaços da sociedade. Compreende-se que esses saberes devem ser considerados tanto no desenvolvimento das aprendizagens como na organização curricular.

Em relação a estas mudanças Arroyo (2005, p. 21) defende que:

> A visão reducionista com que por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas - precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude.

É no cenário das décadas de 1990 e de 2000 que, no sistema de educação brasileiro se começa a (re)pensar a conceção e a função da Educação de Jovens e Adultos quer como uma etapa da educação básica, quer como dívida histórica, política e social. Neste sentido, atesta-se para a necessidade de revalorizar esta modalidade de ensino, o que implica "que um dos olhares sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos (as), tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir" (Arroyo, 2005, p. 23).

À luz destas questões e tomando como ponto de partida o direito à educação, o Parecer 11/2000[20] do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, faz referência de forma contundente a esta modalidade quando afirma que:

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

É importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares, ao referirem que a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada, trazem à tona as funções da modalidade de ensino, nomeadamente a função reparadora, a função equalizadora e a função permanente, que também é designada de função qualificadora.[21] No entanto, a função *reparadora* é uma das funções que traduz de forma clara e objetiva o direito ao acesso à educação na escola ou noutros espaços formativos da sociedade. É nesta ordem de ideias que nas Diretrizes Curriculares afirma-se que:

> A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (Brasil, 2000, p. 7).

As Diretrizes Curriculares chamam ainda à atenção para a relação que existe entre esta função reparadora e o processo de mudanças que vivemos hoje numa sociedade de grandes transformações, nomeadamente tecnológicas, onde o conhecimento se tornou imprescindível para a inserção nos diversos grupos sociais, de entre eles, nos do mundo do trabalho. Nesta perspetiva, no documento referido ressalta-se que:

> O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas vão se tornando exigências até mesmo na vida cotidiana. E esta é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação do Estado interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas *(ibidem*, p. 8).

Com base nas determinações legais que acabamos de transcrever, consideramos que as esferas federal e estadual, enquanto instituições reguladoras das políticas educativas e curriculares, devem (re)pensar, de facto, as novas conceções e práticas da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

[20] Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. De facto, um avanço do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (Brasil, 2000, p. 2).

[21] Quanto a finalidade da função equalizadora é dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Enquanto a função permanente também chamada de qualificadora deve propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, igualdade e a diversidade (Brasil, 2000, p. 9-11).

Este novo olhar dará à EJA uma nova reconfiguração, bem como novos sentidos em todas as suas trajetórias e *nuances*.

É neste sentido, que a EJA deixará de ser vista e concebida como suplência, isto é, como um favor aos desfavorecidos, aos excluídos e aos evadidos. Pelo contrário, esse novo olhar será construído a partir do reconhecimento desses cidadãos, como sujeitos de pertença, de tempos, de espaços e de saberes diferenciados, como sujeitos com direitos humanos, inclusive, no prosseguimento e conclusão dos seus estudos, pelo menos até concluírem o ensino médio.

Contudo, importa lembrar que apenas o cumprimento das determinações legais não assegura, por si só, a apropriação dos conhecimentos e saberes necessários à vida dos sujeitos. Por isso, as mudanças na EJA no Ensino Médio implicam uma (re)estruturação curricular que possibilite, inclusive no Projeto Político Pedagógico, o reconhecimento desta modalidade de ensino e a conceba como preponderante numa nova composição do ensino.

A esse respeito, os estudos de Rummert (2007, p. 65) demonstram que ao longo dos anos "a centralidade das ações governamentais reside na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional – e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio", nível que se configura como etapa final da Educação Básica. Uma etapa que, de acordo com Cury (2002, p. 182), tem três funções clássicas: uma função propedêutica, uma função profissionalizante e uma função formativa[22].

Estas funções estão previstas no Artigo 22° da LDB n° 9.394/1996, onde se "estabelece que a Educação Básica tem a finalidade de desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil, 1996).

Esta pretensão é muito evidente nas vozes dos estudantes, que expressam, de forma contundente, o desejo de concluir o Ensino Médio para se submeterem à avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)[23] e ingressar no Ensino Superior. Além disto, expressa também a vontade de se reinserirem no mundo do trabalho não mais como mão-de-obra barata e desqualificada, mas com melhores funções, melhores salários e melhor qualidade de vida para si e para as suas famílias.

[22] Para Cury (2002, p. 182) A função formativa, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico.

[23] O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do ENEM para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. (Brasil, 2005) Lei nº 11.096, de 13 de janeiro. Retirado de http://wwwportal.inep.gov.br/web/enem/legislação-e-documentos.

Para Arroyo (2011, p. 20), "a configuração da Educação de Jovens e Adultos como um campo específico de responsabilidade pública do Estado é, sem dúvida, uma das frentes do momento presente". Uma pretensão que surge por causa da EJA ser ainda, uma modalidade e um campo de estudo problemático, desprovido de ações das políticas públicas e de intervenções pedagógicas contundentes e reafirmadoras das suas funções, nomeadamente as funções que referimos atrás: reparadora, equalizadora, permanente e/ou qualificadora.

Em nossa compreensão, a EJA continua a ser um campo educacional de tensões, de lutas e conquistas, numa sociedade onde imperam as desigualdades sociais, nomeadamente no cenário atual de crise política e económica que atinge todos os setores, acentuando cada vez mais os desníveis entre as classes sociais.

A EJA ainda não é um direito legitimado para todos os sujeitos que voltaram, ou pretendem voltar, para a escola. Com efeito, as possibilidades de concretizar esse direito, na prática, passam pela existência de certas condições que vão desde o reconhecimento de uma dívida histórica e política, bem como da forma como se percebem esses sujeitos, reconhecendo-os como jovens e adultos, cidadãos de direito e de deveres na sociedade.

Nas análises que tem produzido neste domínio, Arroyo (2001, p. 272) conclui que:

> Muitos jovens, crianças e adultos que frequentam as escolas o que procuram é recuperar a humanidade que lhes foi roubada. Encontrar na escola um espaço onde sejam tratados como humanos. Se cumprirmos essa função como educadores, teremos cumprido uma função histórica diante da exclusão social e cultural.

As questões que vimos referindo apontam para a necessidade de encontrar uma nova direção, com novos modos e formas de (re)pensar a Educação de Jovens e Adultos, o que na perspetiva do direito da política pública e da política curricular, exige um tratamento como uma modalidade da educação básica, e uma modalidade de ensino que exige políticas que assegurem e legitimem a elevação do nível de escolaridade, a profissionalização e a formação para a vida com direitos e deveres específicos e culturalmente diversos.

É nesse sentido que, Cury (2008, p. 4) assegura que:

> A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadão. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio[24], por ser a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado.

[24] A obrigatoriedade do ensino médio se legitima com a instituição da Constituição Federal de 1988, o seu art. 208 garante: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

De facto, a educação básica é um direito essencial, público e subjetivo que deve ser assegurado em todos os níveis e modalidades de ensino. Um ensejo que obriga a criar condições necessárias tanto do ponto de vista da estrutura das escolas, quanto da sua organização pedagógica com seus elementos constitutivos temporais e curriculares. Só assim será possível garantir uma educação "crítica, dialógica e emancipatória, onde o homem está no mundo e com o mundo e o seu papel é de sujeito e não de mero e permanente objeto" (Freire, 2006, pp. 116-117).

As considerações expostas apontam para debates no âmbito da política pública e da política curricular no que diz respeito à reestruturação e reconfiguração da EJA e do Ensino Médio no sistema da educação brasileira.

Para legitimar tais propósitos, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2013), o Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 02/2012, apontam para uma conceção de educação mais humanizada e mais holística, o que implica valorizar conjuntamente todos os níveis e modalidades educacionais, enfatizando as suas articulações dentro do sistema de ensino.

Este cenário político aponta para a necessidade de implementar processos formativos integrados e articulados no âmbito das políticas públicas, respeitando os níveis e modalidades de ensino envolvidos, de acordo com suas especificidades e necessidades.

Nesta perspetiva, acreditamos que as legislações poderão ser avanços para a modalidade da EJA enquanto educação formal, sistemática e intencional, pois é possível uma clara intencionalidade de sua pluralidade e diversidade serem consideradas no debate das políticas educativas e curriculares, bem como, nas práticas docentes.

Nesta linha de pensamento, reafirma-se que a educação, através de um processo formativo escolar, é um direito reconhecido, necessário e básico para o pleno exercício da cidadania. Para Cury (2008, p. 10):

> A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.

Na compreensão de Paulo Freire (2006) e de Henry Giroux (1987) a educação, como esfera pública democrática, toma como referência a cultura como aquisição sistemática da experiência humana crítica e criadora, concebendo o homem como sujeito e não como um mero e permanente objeto.

Neste sentido, uma educação para jovens e adultos que condicione as possibilidades de uma transformação concreta das condições de vida do estudante trabalhador não deve e "não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar,

mas como modalidade de ensino voltada para uma clientela específica" (Romão, 2011, p. 65). Com efeito, estes "propósitos implicam, também, uma conceção de currículo substancialmente diferente da que tem imperado nos distintos sistemas de ensino" (Morgado, 2002, p. 1035).

Corroborando esta teia de ideias, Soares, Silva e Ferreira (2011, p. 40) afirmam que "pensar os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos significa adentrar o campo da identidade, das representações e das imagens sociais sobre aqueles que em nossa sociedade não sabem ler nem escrever", e não concluíram o Ensino Médio.

São estudantes com características diferentes dos estudantes de outras modalidades na faixa etária adequada. São jovens e adultos, na sua maioria trabalhadores, com larga experiência profissional, muitos deles desempregados, mas com um objetivo comum – a (re)inserção no mundo de trabalho.

Trata-se, então, de jovens e adultos com visões e expetativas diferenciadas sobre o mundo, sobre a leitura e a escrita, sobre a escola e os bens materiais e simbólicos a que não tiveram o direito em suas vidas. Portanto, voltar a estudar, concluir o ensino médio é um momento extremamente significativo para a reconstrução das suas experiências de vida e para a conquista de uma certificação.

Sob este ponto de vista é relevante a afirmação de Di Pierro *et al*. (2001, p. 71) quando dizem que "assegurar essa escolaridade (...) é responsabilidade da qual o poder público não pode esquivar-se, ainda que possa contar com a colaboração da sociedade civil organizada para efetivá-la".

Por outras palavras, isto significa dizer, no âmbito das políticas públicas e das práticas, que o Estado deve assegurar a educação básica no nível médio para os jovens e adultos nas suas especificidades e necessidades, tomando como referência os elementos constituintes da organização – tempo, currículo, métodos e livros didáticos – PNLD - EJA[25], bem como "os meios e as formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional" (*ibidem*, p. 71).

Só assim, poderá haver possibilidades desses sujeitos se apropriarem de conhecimentos e saberes que possam assegurar-lhes não apenas a certificação, mas também, mudanças na sua vida pessoal e profissional.

Defendemos, a partir do exposto, que é nesta perspetiva da políca educativa e da política curricular, que a organização do tempo curricular para EJA deve ser o eixo norteador para práticas docentes emancipadoras com implicações que favoreçam a aprendizagem e a elevação da escolaridade.

[25] Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLD-EJA.

Neste cenário, é preciso reconhecer que a educação pública e de qualidade, com elevação de escolaridade, é essencial para o desenvolvimento da sociedade, bem como para a amenização ou superação das desigualdades sociais. "É também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano" (Brasil, 2000, p. 7).

É necessária uma educação para jovens e adultos no ensino médio, num compromisso político e pedagógico que cumpram as funções reparadora, equalizadora, permanente e/ou qualificadora, indispensável numa sociedade denominada como "*sociedade do conhecimento*, isto é, uma sociedade onde a criação, o processamento e a utilização da informação e do conhecimento se revelam fontes fundamentais de produtividade e produção de riqueza" (Morgado, 2013, p. 436).

Contudo, para que isso seja viável, é preciso que as políticas públicas promovam os investimentos necessários nesta modalidade de ensino e que as escolas, enquanto esferas públicas democráticas funcionem com base nos princípios da igualdade e do direito.

Em suma, como um bem público e um direito de todos, é um dever da esfera federal, mas sobretudo da esfera estadual, no âmbito das políticas públicas e curriculares, legitimar e assegurar no processo democrático o acesso, a permanência e a qualidade do ensino, contribuindo assim para uma maior equidade no espaço social, cultural, económico, bem como uma melhor (re)inserção no mundo do trabalho para os jovens e os adultos.

3.2. (Re)organização curricular da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio

Discutir a (re)organização da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio é lançar um olhar para a política pública e, com efeito, para a política curricular das últimas décadas, considerando os embates e as tensões neste campo educacional complexo, que tem como maior desafio um currículo empoderador e a elevação do nível de escolaridade.

A trajetória do currículo no sistema educacional brasileiro foi, e ainda é, um campo político e pedagógico cheio de tensões e complexos, nomeadamente no campo da Educação de Jovens e Adultos, onde o currículo continua a ser foco de debates e de luta.

Neste sentido, os estudos desenvolvidos por Henry Giroux (1986-1987), Apple (1982-1999), Moreira (1990), Moreira e Silva (1999), Silva (2000) e Lopes e Macedo (2011) (Henry Giroux,1986-1987; Apple,1982-1999; Moreira,1990; Moreira e Silva, 1999; Silva, 2000; Lopes e Macedo, 2011) no campo do currículo têm contribuído de forma significativa para compreensão dessa complexidade e dessas tensões. Em suas análises os autores discutem o currículo com ênfase na teorização crítica e na teorização pós-crítica que emergem em contestação às teorias tradicionais do currículo e ainda predominam fortemente no contexto educacional.

Os estudos desenvolvidos por Soares (2009-2011), Paiva (2009), Gadotti e Romão (2011), Haddad (1992- 2007), Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro (2005) e Di Pierro *et al.* (2001) (Soares 2009-2011; Paiva, 2009; Gadotti e Romão, 2011; Haddad, 1992- 2007; Haddad e Di Pierro, 2000; Di Pierro, 2005; Di Pierro *et al.* 2001) têm contribuído para o campo da EJA no âmbito da política pública e da política curricular. É nesta perspetiva que discorreremos sobre a (re)organização curricular da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Tratando-se da organização curricular no Brasil, importa referir que nas últimas quatro décadas tem se intensificado o debate sobre currículo e sobre teorização curricular. Desse debate, "destaca-se o movimento de reconceptualização, a partir dos anos 70, com a emergência da teorização crítica do currículo em contraponto com as teorias dos anos tradicionais de Bobbitt e Taylor"[26] (Silva, 2000).

Tais afirmações são corroboradas por Young, (2014, p. 193) quando ressalta:

> Oriunda dos Estados Unidos, essa teoria derivou do gerenciamento científico desenvolvido por F. W. Taylor e, em seguida, foi aplicada às escolas, de maneira que os teóricos do currículo podiam dizer aos professores o que ensinar, como se fossem trabalhadores manuais - é por isso que muitos departamentos de currículo nas universidades estadunidenses se chamam Departamento de Currículo e Instrução.

Importa referir que esse movimento ganha destaque e visibilidade, sobretudo pelos seus princípios fenomenológicos que rebatiam duras críticas ao currículo tecnicista. O movimento defendia um currículo emancipatório e crítico.

De facto, a teorização crítica do currículo surgiu com o objetivo de se contrapor aos princípios da teorização tradicional que predominava fortemente na política e na educação com grande influência no modelo de escola reprodutora da ideologia dominante e de um currículo tradicional, opressor e reprodutor das desigualdades sociais.

O autor ainda é contundente ao referir as repercussões desse movimento e a consolidação da teorização crítica do currículo e seus enfoques, o Neomarxismo, a Política Cultural, a Pedagogia do Oprimido, a Nova Sociologia da Educação (NSE), Códigos e Reprodução Cultural, o Currículo Oculto (Silva, 2000). Estes diferentes enfoques analisam e problematizam a escola enquanto espaço e tempo de materialização do currículo e o currículo enquanto meio de disseminação de valores, crenças e ideologias dominantes (Sérgio, 2009).

[26] Bobbitt (1918) e Taylor (1913), autores que datam o nascimento do currículo e proponentes da ideologia da eficiência social e do currículo enquanto artefacto de modelagem e moldagem no sentido de obtenção das formas desejáveis de resultados e mensurações. Para Bobbit, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Para Taylor, a educação devia funcionar como uma fábrica. Os estudantes devem ser processados como um produto fabril (Silva, 2000). O autor ainda refere: "O currículo funciona para a obtenção de resultados que podem ser mensurados" (*idem*, p. 12).

Considerando as ideias dos autores referidos, podemos inferir que as teorias tradicionais tinham um olhar sobre o funcionamento da escola, idêntico ao do funcionamento de uma fábrica, onde os sujeitos educativos (re)produzem nos fundamentos da racionalidade técnica, da produção e da eficiência. Trata-se, como referem Lopes e Macedo (2011), de uma abordagem cuja preocupação está centrada na eficiência que predominou na década de 1950 influenciando vários países e vários campos, nomeadamente a educação.

Voltando a dialogar com Silva (2000), o autor em suas análises refere que a teorização crítica do currículo além da influência da fenomenologia, incorporou perspetivas neomarxistas, o que fez com que a versão teórica do currículo oscilasse entre a ênfase no ator (fenomenologia) e a estrutura social (marxismo).

A teorização crítica também desenvolveu estudos com enfoque nos elos entre currículo e distribuição de poder na sociedade mais ampla; sofreu as influências das teorias da reprodução, do marxismo de Gramsci, da Escola de Frankfurt e deu ênfase às categorias: Reprodução, ideologia, hegemonia, cultura e poder, classe, raça e gênero.

De facto, as análises sobre esta teorização contribuem para dar visibilidade as práticas curriculares sob a ideologia capitalista, como a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais, inclusive, através do currículo ofertado aos jovens e adultos disseminando crenças, valores, cultura, linguagem, enfim, conhecimentos impostos como bons, desejáveis e legítimos.

Diante de tais considerações, podemos inferir que as teorias críticas atuam como mecanismo ético, político e cultural de produção de um discurso de possibilidades para a escola e para o currículo materializado a partir dela, como "esfera pública democrática". Nesse aspeto, a escola e o currículo são vistos como locais para crianças, jovens e adultos participarem na discussão e compreensão das questões sociais e, a partir dessas habilidades desenvolvidas e do domínio de conhecimentos críticos, assumirem novas posturas e novo *status* dentro da sociedade.

Sob a égide dessa linha de argumentação, interessa-nos dar visibilidade às influências da política curricular, à luz da teorização crítica no campo da educação, fazendo um recorte a partir da década de 1980[27], num cenário em que se finalizava a ditadura militar e se iniciava o processo de (re)democratização no Brasil.

A década de 1980 tem como ponto fulcral o fim dos programas "educacionais" fracassados em termos políticos e pedagógicos implementados para a Educação de Adultos pelo Regime Militar. Nesse período surgem novos programas, segundo Di Pierro *et al.* (2001, p. 62):

[27] Não é nosso interesse historiar a Educação de Jovens e Adultos, por acreditarmos que existe uma vasta literatura que dá conta da temática cf. (Paiva, 2003; Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001; Brasil, 1997-2002). Por isso, faremos um recorte a partir da década de 80.

> Muitos programas governamentais acolheram educadores ligados a experiências de educação popular, possibilitando a confluência do ideário da educação popular até então desenvolvido prioritariamente em experiências de educação não formal com a promoção da escolarização de jovens e adultos por meio de programas mais extensivos de educação básica.

Embora já existisse uma Lei Federal 5.692/1971, que consagrou a extensão da Educação Básica obrigatória, aumentando o tempo curricular de 4 para 8 anos como ensino de primeiro grau, e que concomitantemente, legitimou as regras básicas para o provimento da educação supletiva[28] (paradigma compensatório), correspondendo essa oferta de ensino à educação para jovens e adultos, é reconhecido, pela primeira vez na legislação educacional, o direito dos sujeitos que não concluíram a educação básica na idade própria terem uma oportunidade de o concluir mais tarde.

Considerado como um avanço significativo no domínio educacional, preconizado pela Lei 5.692/1971 para os que não concluíram a escolaridade obrigatória na idade própria, foi a maleabilidade na organização do ensino em várias modalidades, a saber:

> (...) cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras. Nos cursos, frequentemente vigoram a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo; sua característica diferencial é a aceleração, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é, no mínimo, a metade do previsto para o sistema regular (Di Pierro *et al*. 2001, p. 62).

Neste cenário, é importante ressaltar que o tempo curricular destinado ao ensino de Jovens e Adultos sempre foi reduzido do ponto de vista da legislação, quando comparado com o ensino regular. Essa forma de organização administrava e pedagógica sempre reforçou a ideia de programa e de aligeiramento em relação à educação formal, dando resposta apenas às exigências de certificação para o mercado de trabalho, numa determinada faixa etária.

> A extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, proposta da Lei 5692, representava um enorme desafio, já que colocava em condição de déficit educativo um enorme contingente da população adulta, da qual o ensino supletivo estaria a serviço. Entretanto, essa mesma legislação limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos (Di Pierro, *et al*. 2001, p. 63).

Nesta linha de pensamento, podemos inferir que a Lei 5.692/1971 não deu resposta, no âmbito do direito público, a toda a procura de jovens e adultos. Dito de outro modo, não alargou o acesso aos jovens e adultos acima dos 14 anos, provocando uma exclusão intencional da população adulta. Como foi referido anteriormente, "essa mesma legislação limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos" (*ibidem*).

[28] No processo histórico da educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos na década de 70, era caracterizada como suplência da educação formal e tinha como objetivo oportunizar o acesso dos jovens e adultos ao sistema de educação formal (Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001).

De facto, o ensino supletivo[29], implantado em todo território nacional, funcionou como suplência, uma visão reducionista, discriminatória nos moldes tradicionais e heterogéneo e não contribuiu em termos pedagógicos e curriculares para a reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos. Pelo contrário, estigmatizou os estudantes. O referido ensino era oferecido como um "presente" aos pobres, aos desamparados e analfabetos, que pelo próprio fracasso não conseguiram conquistar outros *status* na sociedade.

Os estudos realizados por Haddad (2000a) demonstram a incapacidade da cobertura dos cursos supletivos face à procura existente no país. Demonstram também, no domínio das políticas públicas, o fracasso administrativo, financeiro e pedagógico que limita a expansão e a qualidade do ensino oferecido. É nesta ordem de ideias que Gadotti (2011, p. 60) esclarece que:

> A suplência aparecia como um promissor mercado de facturamento mais fácil, especialmente nos Estados em que era "regularizada", isto é, formatada como ensino regular de curta duração, com todos os vícios propedêuticos e acadêmicos que caracterizam aquele ensino, e de custo mais baixo, porque comprimido no tempo e empobrecido na qualidade (grifos do autor).

Em suma, podemos inferir que ao nível da política educativa e curricular na suplência não foi criado um sistema organizacional para dar resposta à procura da Educação de Jovens e Adultos, tanto ao nível de Ensino Fundamental como do Ensino Médio.

Perante o que acabamos de referir, e tendo em conta que a Educação de Jovens e Adultos foi sendo secundarizada e oferecida como uma modalidade do ensino regular, importa levantar as seguintes questões: quais as mudanças ocorridas na década de 90? Esta modalidade educativa, enquanto educação básica, entra na pauta do debate da política educativa e da política curricular?

Para responder a estas questões é importante tomarmos como referência a sociedade brasileira da época. Isso porque por um lado, o país vivia um momento áureo, já que estava em pleno processo de redemocratização que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, de facto, passou a reconhecer os direitos dos sujeitos jovens e adultos à educação básica – Ensino Fundamental e ensino médio, e tornou a sua oferta pública gratuita e universal.

Por outro lado, o mundo passava a viver um processo de grandes mudanças no campo político, económico, educacional e cultural, movido pela – globalização, provocando um novo olhar, novas atitudes e novos pensamentos, novas ideias e novos valores, pondo em xeque significações e (re)significações em vários setores, nomeadamente no campo da Educação. É nessa vertente que a

[29] O Curso de Supletivo é uma modalidade de ensino onde as pessoas com idade acima de 15 anos podem concluir seus estudos em tempo diferenciado. Retirado de http://www.educacao.cc/eja/ensino-supletivo-a-educacao-para-jovens-e-adultos.

Educação de Jovens e Adultos ganha o estatuto de direito legítimo, assegurado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996[30].

No campo da Educação de Jovens e Adultos, tais mudanças impulsionaram de forma significativa, novas experiências, novas experimentações e inovações pedagógicas. Neste cenário, "Os ideários da Educação Popular retomaram visibilidade nos ambientes universitários, e passaram a influenciar também, os programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos" (Haddad & Di Pierro, 2000b, p. 121).

De facto, a década de 90 reacendeu as esperanças para a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos tanto do ponto vista formal, como do não formal. No entanto, os programas correspondentes às séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, denominados de Suplência I e Suplência II, continuaram, mas nenhuma ação em termos concretos ao nível institucional foi realizada. Na verdade, em estudo concluído por (Haddad & Siqueira, 1998, citado por Joia, Di Pierro, Haddad, Ribeiro, Dimas & Alves, 1999, p. 18) constatou-se que:

> Não só a Suplência II, mas a totalidade do ensino Supletivo não lograra tornar-se prioridade de política educacional, configurando-se antes como um serviço marginal, com escassez de recursos financeiros, materiais e humanos e que, em geral, carregava a imagem de um ensino de baixa qualidade.

De facto, podemos inferir que se para o Ensino Fundamental dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos havia a suplência, mas sem uma política educacional específica, para o ensino médio, então, não havia nenhum debate, nem qualquer política educacional ou curricular, o que obrigava a que sobreviesse à sombra do ensino médio regular.

Em termos de organização curricular, para o supletivo havia um distanciamento entre teoria e prática. Além disso, a seleção e a oferta dos conteúdos eram idênticas às do ensino regular, não existindo qualquer preocupação com as especificidades e pluralidades dos sujeitos.

Como afirmam Joia *et al.* (1999, p.21), os currículos desses programas apresentam "uma grande homogeneidade na reprodução dos conteúdos do ensino regular, sua organização nas disciplinas e sequenciação" embora do ponto de vista da Educação Popular a EJA seja um campo rico nas experiências.

De acordo com Arroyo (2011, p. 35), a Educação Popular[31] permitiu que os "jovens e adultos acumulassem, em suas trajetórias saberes, questionamentos e significados". Um conjunto de aspetos

[30] Foi partir da LDB 9.394/96, que a nomenclatura Ensino Supletivo passa para Educação de Jovens e Adultos (EJA).
[31] De acordo com as conceções abordadas por Brandão (2002, p. 142) a educação popular é um fenômeno datado na história da educação de alguns países da América Latina, principalmente no Brasil, tendo como referência principal o educador Paulo Freire. Esta se construiu por meio de experiências de alfabetização popular direcionadas aos jovens e adultos das classes trabalhadoras, e dos Movimentos de Educação de Base, associando projetos de alfabetização à ação comunitária.

que, até então, eram totalmente desconsiderados, embora a pedagogia freireana tivesse como princípios os saberes e as vivências dos adultos.

No entanto, o pensamento curricular no Brasil no campo da Educação de Jovens e Adultos não tinha por base a:

> Teoria educacional concretizada na pedagogia freireana – Pedagogia do Oprimido que trazia questões como: o que significa conhecer? O que ensinar? Como deve ser o currículo? A perspectiva da teorização crítica do currículo em Paulo Freire dá ênfase na experiência, no mundo vivido, nos significados subjetivos e intersubjetivos e faz forte crítica ao currículo organizado por disciplinas (Sérgio, 2009, p. 33).

De facto, Paulo Freire (2006-2012) numa conceção fenomenológica da teorização crítica do currículo, profere em termos epistemológicos uma crítica mais radical ao currículo tradicional e disciplinar.

Diante de tais considerações, respondemos a primeira questão: quais as mudanças ocorridas na década de 90? A Educação de Jovens e Adultos é reconhecida no estatuto dos direitos subjetivos com a Constituição Federal de 1988, resultado de lutas, embates e tensões de diversos setores progressistas em prol da ampliação dos direitos sociais, nomeadamente, das classes menos favorecidas.

Outro marco importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996, onde a Educação de Jovens e Adultos passou a se configurar como um direito tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o ensino médio. Em seu inciso VII do art. 4º, determina que a "oferta da educação escolar regular para jovens e adultos, seja com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-lhes, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola" (Brasil, 1996).

Esta nova Lei perfilha uma nova conceção do ensino médio que se contrapõe à LDB anterior – Lei 5.692/1971. Essa lei, na sua conceção, configurava ao ensino médio para duas funções: preparar os indivíduos para prosseguir estudos e habilitação para uma profissão técnica. Num registo diferente, a LDB nº 9.394/1996, no seu Art.1º § 2º, é muito clara ao afirmar que "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (Brasil, 1996, p.2).

Nesta linha de pensamento, é importante ressaltar que diante da referida afirmação, entendemos que esse nível e modalidade de ensino da EJA integra tais finalidades, até então dissociadas, portanto, no texto há uma intencionalidade de oferecer uma educação mais articulada com as especificidades dos estudantes jovens e adultos da educação básica. De facto, são mudanças significativas do ponto de vista legislativo, do direito, do acesso e da permanência na escola.

Respondendo à segunda questão: esta modalidade de ensino enquanto educação básica entra na pauta do debate da política educativa e da política curriculare? Isto significa dizer que sim. Significa dizer também que houve expansão no atendimento da procura, ampliação dos direitos sociais, flexibilidade e responsabilidade e atendimento pela esfera estadual.

Corroborando estas ideias, defendemos que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto educação básica nos níveis fundamental e médio deve ser legitimada e reconhecida pelas suas especificidades e pluralidades. Defendemos também, que o poder público na sua responsabilidade deve propiciar as condições administrativas e pedagógicas necessárias para assegurar esse direito na prática.

Entretanto, a política educativa e a política curricular na década de 1990 não legitimaram o que propunham a legislação. Sob o paradigma do neoliberalismo continuaram os programas de curta duração e compensatórios, se investia em parcerias e voluntariados restringindo as ações "educativas" pelo viés de programas compensatórios de suplência, de curto período de tempo com práticas voltadas para a infantilização.

Em termos de ações concretas a Educação de Jovens e Adultos continuou secundarizada, sem ganhos em termos de organização curricular, espaço/tempo, recursos (material didático e livros didáticos PNLD), bem como ao nível da formação de professores. A EJA continuou "marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro" (Haddad & Di Pierro, 2000b, p. 120).

Em síntese, a EJA continua a ser uma modalidade secundarizada no sistema educacional brasileiro, onde ainda predominam a conceção de programa, de alfabetização e de suplência como elementos estruturantes da Educação de Jovens e Adultos, que ao longo da sua história tem vivido momentos cruciais de indefinição e reconfiguração num quadro desanimador, perverso e excludente, com consequências negativas que vão desde um currículo adequado e contextualizado até as intervenções pedagógicas.

3.2.1. Desafios e perspetivas na (re)organização curricular da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio

Chegamos a 2000 com grandes expetativas e esperanças na educação brasileira. Vivíamos um momento marcado por grandes mudanças na política, na economia e na educação. Um momento áureo, onde o debate trazia à tona, com forte crítica, as práticas anteriores no campo político e no

campo educacional. Consolidava-se de facto, a democracia no país com um projeto político social voltado para a superação das desigualdades. A educação foi definida como a pedra angular desse projeto. Discutiu-se na agenda política a universalização da educação básica, temática pertinente perante o quadro educacional vigente nessa época. Para Cury (2002, p. 169) a universalização da educação básica transportava "um novo conceito, avançado, pelo qual o olhar sobre a educação ganha uma nova significação". Nesse sentido, a universalização é condição *sine qua non* para todos os estudantes do Ensino Fundamental e Médio uma etapa deve funcionar como porta de acesso para outra, conforme (Figura 3).

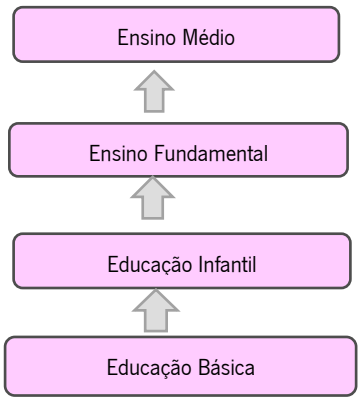


Figura 3 – Sistema educacional brasileiro da educação básica (Organizado pela autora a partir da LDB/1996)

De acordo com a Figura 3, visualizamos a organização no sistema educacional brasileiro da educação básica é um "conceito definido pelo no art. 21 da LDB/1996 como um nível de educação nacional e que congrega, particularmente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio" (Brasil, 1996, p. 14).

Fazendo ainda referência à LDB, no seu art. 4º propõe-se que o ensino seja universalizado, inclusive, para aqueles que não tiveram acesso na idade própria – (EJA) – e que esta modalidade de ensino seja organizada de forma sequencial. No mesmo artigo (item II) é muito clara a importância consignada ao Estado como provedor de uma educação pública de qualidade, bem como a responsabilidade da garantia da progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio.

De facto, defender-se que no campo educacional a universalização do Ensino Médio de acordo com a Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, é mais do que uma conquista é um direito à permanência na escola e ao acesso aos conhecimentos científicos numa sociedade cada vez mais exigente, mais informatizada e que está a mudar constantemente.

Essas mudanças exigem hoje trabalhadores com mais conhecimentos, capazes de se reinserirem num mundo do trabalho onde é necessária, no mínimo, uma formação ao nível do Ensino Médio. Nesta vertente é pertinente a afirmação de Morgado e Ferreira (2006, p. 61):

> (...) as sociedades se transfiguram a um ritmo vertiginoso, com consequências tanto ao nível dos distintos quadrantes que as configuram, onde os desafios de renovação e de melhoria são constantes, como ao nível pessoal, exigindo-se para o cidadão do século XXI uma educação/formação que o prepare para poder integrar-se numa realidade que muda continuamente e se torna cada vez mais complexa.

Diante de tal afirmativa, podemos inferir que a educação se configura hoje um campo político e social fundamental para a superação das desigualdades sociais, bem como para a equidade de oportunidades.

Por isso, (re)pensar as especificidades da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio e uma política curricular voltada para essa demanda, é compreender que, na perspetiva do direito e de uma sociedade em mudanças económicas, tecnológicas e socioculturais, todos os sujeitos, nomeadamente os que frequentam essa modalidade de ensino, devem passar por processos formativos da educação continuada que os preparem para uma aprendizagem ao longo da vida.

Neste sentido, Di Pierro *et al.* (2001, p. 11) assinalam:

> Os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis.

Nesta perspetiva, a EJA no Ensino Médio, afasta-se da ideia de compensação, de suplência para assumir um estatuto de reparação, de qualificação e de equidade com práticas favorecedoras de aprendizagem.

No segmento do que acabamos de referir, constatamos que é responsabilidade da esfera pública, ou seja, do Estado e da política curricular, (re)pensar a organização curricular da EJA no Ensino Médio na perspetiva destes estudantes, com características e necessidades muito peculiares do ponto de vista económico, social, profissional e cultural.

Nesse processo é visível a necessidade de compreendermos os desafios e as perspetivas na (re)organização curricular da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio e as influências da política curricular na organização do tempo curricular e nas práticas docentes.

Nesta ordem de ideias, e de acordo com o objeto de estudo do nosso projeto de investigação que temos em conta, a nossa intenção é dar visibilidade a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, pelas suas diversidade, especificidade e temporalidade próprias, que devem receber tratamento consequente no âmbito da política educativa e da política curricular voltadas para

atender às necessidades desses estudantes e os preparam para enfrentar uma nova ordem social e uma "'nova ordem científica'' em que o ser humano, enquanto ''autor e sujeito do mundo, é colocado no centro do conhecimento" (Morgado, 2000b, p. 459).

Perante o exposto, consideramos que, de facto, houve avanços tanto do ponto de vista da legislação quanto do ponto de vista pedagógico, o que nos faz pensar numa nova conceção de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio a partir da Constituição Federal de 1988, da LDB/1996, do Parecer CNE/CEB nº 11/2000[32], da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e da Resolução CNE/CEB nº 02/2012 sob o ponto de vista político enquanto direito público subjetivo e sob o ponto de vista da organização curricular.

Neste sentido, o art. 1º da Resolução n. º 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB) determina:

> Que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, devem ser obrigatoriamente observadas na sua oferta e estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvam, predominantemente por meio do ensino em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, a luz do caráter próprio desta modalidade de ensino (Brasil, 2000, p. 1).

Por seu turno, as Diretrizes, de acordo com as análises de Cury (2002, p. 193):

> São linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.

Trata-se, então, de um caminho, ou vários caminhos, uma proposta, uma direção, um norte. Enquanto legislação, que (re)configuram as conceções de Educação, de Ensino Médio, de estudante, das funções e das finalidades da Educação de Jovens e Adultos, nomeadamente no campo político e educacional, com o propósito de superar a ideia de suplência e aligeiramento de uma etapa da educação básica que se consolida em torno de duas dimensões: por um lado, a certificação e, consequentemente, as expetativas de inserção no mundo do trabalho, por outro lado, o prosseguimento e ingresso no Ensino Superior.

Nessa linha de pensamento, compreendemos que a educação foi, e continua a ser uma das formas de redistribuição de oportunidades social e profissional para as classes menos favorecidas. É

[32]A Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Básica nº 1/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este documento enfatiza as diferenças da nomenclatura de Ensino Supletivo para EJA, tais como já referidos no texto, o direito público subjetivo dos cidadãos à educação; as funções da EJA − reparadora, equalizadora, permanente e /ou qualificadora, assim como afirma que a EJA não é aceleração de estudos, mas contrariamente, a concebe como uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções especificas (Brasil, 2000).
º

neste sentido, que Morgado (2014, p. 130) refere que a educação "continua a ser vista como um elemento fundamental de produção e distribuição de bens e serviços e como meio de desenvolvimento pessoal, profissional e social", exigindo novas formas de organizar o tempo e o currículo perante um cenário de mudanças culturais e tecnológicas que desafiam o ensino e a aprendizagem e, com efeito, as práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Exige também, que o estudante aprenda a aprender de modo que o seu desenvolvimento e as competências que adquire contribuam, não só para elevar o seu nível de escolaridade, mas também para responder aos com que se confronta na sociedade, sobretudo no mundo do trabalho. É neste sentido que o Ensino Médio tem sido reconhecido como a pedra angular da última etapa da Educação Básica.

Ao corroborar este pensamento, Romão (2011, p. 65) alerta para a necessidade de "destacar a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos". O autor afirma, ainda que a "EJA não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela" (*ibidem*).

Esses sujeitos que o autor se refere são estudantes jovens e adultos que pertencem às classes menos favorecidas, são trabalhadores desempregados e subempregados, negros, mulheres, homens, índios, pobres e oprimidos excluídos dos seus próprios direitos de cidadania, que ao retornar à escola, ao Ensino Médio, desejam concluir os estudos com perspetivas de uma melhor (re)inserção na sociedade, nomeadamente no contexto em que estão inseridos e no mundo do trabalho.

Para esses sujeitos, o direito a uma educação de qualidade e a permanência na escola representam uma luta que continua sendo travada, através de um debate que aos poucos ganha visibilidade no âmbito da política educativa e da política curricular. As tensões foram, e ainda são, constantes e persistentes em busca de uma identidade, de uma "reconfiguração como campo específico de educação (...) como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenção pedagógicas" (Arroyo, 2011, p. 20).

De acordo com o pensamento do autor, reconhecemos que a EJA tem muitos desafios, de entre eles, a escola – principal espaço/tempo de acesso ao conhecimento sistematizado, histórico e intencional, sendo nesta vertente o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013, p.147):

> (...) a educação no ensino médio deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenómenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos".

Neste sentido, a instituição escolar é considerada um local e um tempo forte na sociedade, embora não tenha autonomia para, por si mesma, mudar a sociedade. No entanto, é importante na estratégia de transformação, uma vez que a inclusão na sociedade contemporânea não se dá sem o domínio de determinados conhecimentos que devem ser assegurados a todos, nomeadamente, "aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade própria" (Cury, 2008, p. 300).

De facto, é inegável que, nesse cenário dos anos 2000, a Educação de Jovens e Adultos se tornou um objeto bem mais significativo das políticas públicas e da política curricular do que nos anos anteriores. Para Rummer (2007, p. 65):

> A centralidade de tais ações reside na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional – particularmente a de caráter inicial, que não exige níveis de escolaridade mínimos, conforme previsto na legislação atual – e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio.

Os desafios e as perspetivas são muitos em relação a esta modalidade de ensino. No entanto, são muito visíveis e mais comuns, na política educativa e na política curricular, ações mais voltadas para o Ensino Médio regular, enquanto o Ensino Médio da EJA carece de políticas para elevar o índice de escolarização e o nível de conhecimento dos jovens e adultos perante as exigências de uma sociedade globalizada de um mundo avançado tecnologicamente (Brasil, 2000).

Portanto, enquanto educação básica, "as ações governamentais restringem-se, ainda, a metas quantitativas modestas, que não fazem frente ao grande contingente populacional sem escolaridade completa" (Rummer, 2007, p. 65).

Com base nestas afirmativas, percebem-se os desafios não só do ingresso do estudante no Ensino Médio, nomeadamente na EJA, mas também a sua permanência e conclusão. A esse respeito, Moehlecke (2012, p. 44) considera que essas questões:

> Envolvem um conjunto de fatores que podem facilitar ou não esse processo, tais como: idade com que ingressam na escola; inclusão ou não no mercado de trabalho; trajetória escolar anterior; taxas de repetência e evasão; aproveitamento dos estudos; infraestrutura oferecida; qualidade do corpo docente, entre outros. Nesse sentido, qualquer política direcionada a esse nível de ensino e ao seu alunado precisa ser pensada de modo que considere, integradamente, esses múltiplos aspectos.

Conforme o pensamento da autora, consideramos que um sistema de ensino e uma organização curricular para a EJA se não forem pensadas para a sua pluralidade, para a sua diversidade e para a sua identidade, sobretudo no horário noturno, onde a maior procura é de estudantes trabalhadores com tempo e necessidades bem específicos.

O insucesso das políticas públicas e curriculares, até então implantadas, não conseguiram superar o analfabetismo, universalizar a educação básica ou elevar o índice de escolaridade com a

conclusão do Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2014). De facto, estamos perante um quadro desalentador. Chegamos a meados do século XXI a enfrentar baixos níveis de escolaridade da população das classes menos favorecidas.

Entretanto, abre-se um horizonte para as mesmas perspetivas, isto é, um novo caminho. Com um olhar no passado, surgem novos documentos que se configuram como eixos orientadores para a execução e melhoria das políticas públicas no sistema educacional brasileiro – a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010[33] e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014[34] como processos democráticos de construção das políticas educativas do sistema educacional brasileiro.

Importa também referir neste cenário o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Frutos de debates, tensões e pouco consenso entre os diversos setores[35] e o poder público. Este Plano define objetivos, metas e estratégias para todos os níveis de ensino para os próximos dez anos (2014-2024).

Em jeito de síntese, as mudanças no sistema educacional, nomeadamente da educação básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, são insuficientes e sem grandes sucessos, o que se traduz no país numa situação de desvantagem cultural, profissional e tecnológica, convivendo ainda com baixas taxas de terminalidade do Ensino Fundamental e com possibilidades ainda menores de acesso ao Ensino Médio (Rummer, 2007, p. 58), nomeadamente na Educação de Jovens e Adultos.

[33] A Conferência Nacional de Educação – CONAE – 2010 foi criada como um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional (Brasil, 2010).

[34] A segunda CONAE – 2014 foi um espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, que, expressando valores e posições diferenciados sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, apontaram renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e a consolidação do novo PNE, fruto do movimento desencadeado pela I CONAE (Brasil, 2014, p. 9).

[35] Atores governamentais, Conselhos e fóruns de educação institucionais, Movimentos sociais, Sociedade civil, Sociedade civil vinculado ao setor privado na área educacional, Organizações da sociedade civil e think e thanks voltadas à formulação de políticas públicas (Brasil, 2014, p. 19-20).

CAPÍTULO IV

PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O que é que se encontra no início?
O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro.
Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim
aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo
ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro?
Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins.
O que faz um jardim são os pensamentos
do jardineiro. O que faz um povo são
os pensamentos daqueles que o compõem

Alves, Rubem (1999, p. 24)

Finalizamos o terceiro capítulo reafirmando o desejo de a educação ser um meio para superar ou amenizar as desigualdades sociais, culturais e educacionais. Nesse sentido, concordamos com Paulo Freire (2000, p. 31) quando afirma "se a educação sozinha, não transforma, sem ela tampouco a sociedade muda".

Quando falamos em educação, a imagem do professor e a sua prática são dois fatores que emergem com muita força e visibilidade. O primeiro relativo à profissionalidade docente. Estamos inseridos numa sociedade em que, pela sua complexidade e exigência, é posta em xeque a qualquer momento. A competência dos professores, os seus saberes, a sua autonomia e a aprendizagem que possibilitam às crianças, aos jovens e aos adultos são aspetos escrutinados permanentemente.

O segundo, relativo à atividade docente. Uma atividade que não pode dissociar-se da prática quotidiana, quer seja de cariz mais técnico ou mais crítico/progressista. São essas práticas que vivencia na escola e na sala de aula que caracterizam a atividade docente. O professor é o actor que assume o compromisso e a responsabilidade de empoderar os sujeitos e de contribuir para os integrar na sociedade que, na contemporaneidade, está mergulhada num quadro caótico resultante em grande parte dos ditames das desigualdades sociais, das mudanças internas e contínuas, da falta de expetativa, das incertezas, entre outros. Dito de outro modo, o seu fazer profissional é essencial para fazer frente aos desafios dessa sociedade complexa em que estamos mergulhados. Para Cavaco (2001, p. 157):

> O conhecimento deste vasto leque de complexidade impõe a consideração problemática dos mecanismos que cruzam, a diversos níveis na composição da instituição escolar, nas normas expressas e ocultas que a regulamentam e, finalmente, na forma como os protagonistas percebem a realidade. Estruturas profundas que asseguram a continuidade de fortes dinâmicas perpetuadoras dos poderes e das divisões sociais confundem-se, nos seus feitos, com os processos institucionais e as lógicas dos grupos e dos indivíduos, agindo de acordo com as suas representações sociais.

Na verdade, nesse cenário, o professor continua em muitos casos, a ser visto como um profissional técnico que reproduz conhecimentos, com prática que contribui para a aliança[36] hegemónica, restauradora do conservadorismo e perpetuadora das desigualdades sociais, económicas e culturais. A nível central, os decisores produzem discursos muito bem elaborados onde demonstram preocupações com a educação, com a escola e com o professor, mas contrariamente, definem os rumos da política educativa e da política curricular, que interferem com a vida profissional, social e cultural dos professores, exercendo controlo, regulação e avaliação em larga escala, com exigências que contradizem os discursos que proferem e inibem as possibilidades de inovação e de democratização, pioram as condições de trabalho, adiam a atribuição de melhores salários, bem como o investimento na formação profissional docente.

Perante o que nos propomos a abordar neste trabalho de investigação, a questão fulcral a qual queremos refletir é a formação docente. Desde logo, porque a formação docente é fundamental para o que Day (2001, p. 15) designa por "desenvolvimento profissional contínuo dos professores" ou para a formação permanente dos professores, como referem Tardif, Lessard e Gauthier (2000b), ou ainda, os saberes e a prática docente e como o professor (re)organiza esses saberes curricularmente no tempo destinado ao seu trabalho na escola e, especificamente, na sala de aula.

Diante de tal complexidade, o papel da escola, os objetivos do ensino e da aprendizagem, o tempo curricular, o currículo, a forma como o professor reage a tudo isso, tem sido objeto de investigação de muitos estudiosos e o centro do debate no âmbito da educativa e da política curricular. Compreendemos assim, a relevância do papel do professor na sociedade e na escola. Nesse sentido, afirma Morgado (2005, p. 10):

> Os professores ocupam uma posição privilegiada em todo esse processo. Na verdade, eles constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola. Não é possível falar de educação sem ter presente explicitamente a figura do professor. Eles são actores privilegiados nessa nobre tarefa de construção do se humano e de procura do(s) sentido(s) da vida, contribuindo, em grande parte, para a forma de como cada indivíduo encaminhará o seu dia-a-dia.

Isto significa dizer que o professor é um dos profissionais cujo processo de formação é dos mais exigentes, sobretudo na apropriação de conhecimentos e saberes perante os desafios e constrangimentos de um mundo e de uma sociedade com grandes mudanças e contradições. Olhando por esse lado, faz todo sentido a análise de Sacristán (1999, p. 67) quando advoga que "educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na aceção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante".

[36] Para maior aprofundamento, vide Michael Aplle (1993), Official Knowledge: Democratic Education in a Conservation Age. New York: Routledge. Michael Aplle (1999), Políticas Culturais e Educação. Porto: Porto Editora, LDA.

No entanto, essas experiências culturais, esses saberes não se constroem ou adquirem de forma isolada, mas nos grupos, nas interações com os pares e no desenvolvimento profissional (Day, 2001)[37]. Compreende-se, assim, a importância e a necessidade de programas de formação contínua que preparam o professor em todos os aspetos que consubstanciam a profissionalidade.

Concomitantemente, assiste-se a outro debate, cujos questionamentos recaem sobre a construção e apropriação dos diversos saberes que compõem a prática do professor e como ele conduz essas práticas na concretização do ato educativo para o sucesso dos estudantes. Nesse debate, o papel dos professores torna-se a ação mais visível da educação e da escola, bem como das inúmeras justificações que se procuram para compreender o fracasso da educação e a não aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspetiva, os conflitos, os interesses antagónicos, os poderes centralizados, o controlo e a não valorização profissional, são fatores não considerados, o que permite que, de forma injusta, se desresponsabilizem os decisores políticos e se assegurem responsabilidades pelos insucessos e pelo mau funcionamento do sistema educativo aos professores.

Corroborando esse pensamento, refere Morgado (2005, p. 31):

> Quantas vezes se responsabilizam os docentes por tudo aquilo que acontece nas aulas, esquecendo, ou mesmo desconhecendo, a influência de múltiplos factores que determinam a realidade contextual em que trabalham. Existem elementos que, ao modificarem as condições em que os docentes realizam o seu trabalho, são geradores de tensões, permitindo-nos concluir que qualquer mudança a introduzir no campo da educação deverá, sempre que possível, resultar de uma acção colectiva e ter em conta os distintos factores que interferem e/ou condicionam o fenómeno educativo.

Com base nos aspetos referidos, é que propomos-nos ao longo deste capítulo, a dialogar com alguns autores sobre uma série de questões que têm interferido na formação dos professores e na sua profissionalidade, gerando conflitos, tensões e embates e trazendo constrangimentos para a vida profissional, social e emocional dos professores, bem como para a escola, para o currículo, para suas práticas docentes e para a formação dos estudantes no ensino básico. Nesta perspetiva, ganham visibilidade o (i) Ser professor; (ii) O Desenvolvimento de professores e profissionalidade docente; e as (iii) Práticas e saberes docentes.

[37] Para Day (2001,) O desenvolvimento profissional configura-se como processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e adultos, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

4.1. Ser professor

Ao longo do processo histórico, a profissão de professor e os saberes da docência foram sempre questões que mereceram uma atenção especial. Ser professor implica ser portador de uma profissionalização que, por contingências várias foi sendo marcada por uma desvalorização ética, moral e económica. Para o efeito, muito contribuiu o facto de os saberes do professor e as suas práticas serem determinadas e controladas, em grande parte, por grupos externos ou, como refere Nóvoa (1999), tutelada pela Igreja ou pelo Estado[38]. Instituições que, como por exemplo o Estado, exerceram, e ainda exercem, grande influência na educação, nomeadamente nos professores e nas suas práticas. Afirma o autor (*ibidem*, p. 15) que:

> Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A génese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes.*

Ao longo dos séculos, a Igreja, enquanto instituição que detinha grande poder, construiu de forma muito sedimentada e organizada "um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente" (*ibidem*, p. 16). Nessa altura, a função docente era exercida essencialmente por religiosos sem formação especializada, sem domínio de um saber especializado, o que permite compreender que o ensino era pautado por saber geral, ideologicamente "influenciado por crenças e atitudes morais e éticas" (Nóvoa, 1999, 16).

Diante do exposto, podemos inferir que durante um longo período, a função docente emerge do campo religioso, com intencionalidades voltadas para o fortalecimento dos valores religiosos e, assim, a Igreja pôde manter o controlo da educação, do ensino e da aprendizagem, bem como do conhecimento por várias gerações.

Por volta do século XVIII, há uma mudança no campo educacional através da introdução de diversas reformas escolares. O controlo dos professores passa a ser do Estado, com novas formas de organização da sociedade e de distribuição de poderes entre governo e governados. O Estado-Nação que, como assinala (Anderson, 2000, citado por Mendonça e Ó, 2008, p. 18), traduz fundamentalmente a existência de uma "comunidade *política imaginada"* para esse cenário que se contrapunha ao campo religioso e seus ensinamentos com novas perspetivas para uma nova era. Os modelos educativos, bem como o perfil dos professores, deveriam atender as novas demandas sociais e políticas.

[38] Para maior aprofundamento sobre o processo histórico da formação de professores e profissionalização de professorado, vide Nóvoa (1992). Formação de professores e profissão docente. O processo histórico de profissionalização do professorado (1999).

É nesse contexto de mudanças e reformas que "o professorado se constituiu em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino" (Nóvoa, 1997, p. 15). Essa intervenção cria um novo modelo de professor, com novos valores sociais, culturais e profissionais a impregnar a função docente, com regras bem definidas e específicas para a sua atuação nas escolas com práticas instrumentais que contribuíram para que o Estado, politicamente conseguisse homogeneizar os sujeitos. Enfim, com a centralidade do poder estatal, a escola foi a instituição aliada mais importante para que o Estado atingisse os seus fins e objetivos. Como refere Nóvoa (1997, p. 16):

> A criação de uma rede escolar (...) iria contribuir para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social. Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização.

A partir desse ideário, o professor passa a ser o centro das atenções, ocupando um lugar de destaque na educação. A sua função, em particular a sua prática, passa a ser considerada relevante. A esse respeito (Green, 1990 citado por Mendonça e Ó, 2008, p. 20) afirma que:

> Os sistemas nacionais de ensino foram utilizados para assimilar as culturas imigrantes, para promover as doutrinas religiosas estabelecidas, difundir a norma estandartizada da língua nacional, para generalizar novos hábitos e formas racionais de pensamento, para encorajar o desenvolvimento de valores patrióticos, para inculcar disciplinas morais e, sobretudo, para endoutrinar, segundo os credos político-económicos das classes dominantes.

É neste cenário, que havia de vigorar no do século XIX, que a escola se torna mais forte em tempos e espaços sendo na sala de aula, através das práticas docentes, que o Estado inculca as suas ideologias e dissemina os seus valores, de modo a fortalecer os seus interesses e objetivos. Além disso, o professor é figura ideal para assumir esse papel. Como profissional, o professor, sujeito a um rígido enquadramento estatal, torna-se submisso às regras e aos deveres do Estado.

Este processo contribui para a progressiva consolidação da profissão docente. As instituições de formação[39] ganham expansão, tornando-se espaço e tempo para organização do currículo, cabendo-lhes selecionar os saberes e os conhecimentos que deveriam ser aprendidos pelos novos professores para o exercício da profissão docente.

A passagem do século XIX para o século XX é marcada por modificações no campo da educação, sobretudo ao nível da profissão docente. As escolas normais afirmam-se como instituições formadoras de grande importância e prestígio para os professores e para a atividade docente. Este facto contribui para consolidar a docência como profissão. Nessa linha de pensamento, faz todo o

[39] De acordo com Nóvoa (1999, p. 18) no século XIX, "as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e na reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para uma a génese de uma cultura profissional".

sentido recordar aqui a afirmação de Nóvoa (1999, p. 18), quando lembra que: "o velho" mestre-escola[40] é definitivamente substituído pelo "novo" professor de instrução primária".

Na verdade, há um reconhecimento inexorável do papel do professor e da escola na sociedade contemporânea, reconhecendo que ambos podem contribuir para transformar e dar uma boa ajuda ao seu crescimento e progresso. É nesta perspetiva que o professor se torna uma figura de prestígio e a docência uma atividade relevante e de destaque. Acentua-se a crença na educação como um campo que, pedagógica e culturalmente, pode ajudar a fomentar o desenvolvimento, os conhecimentos, a autonomia e a liberdade dos indivíduos na sociedade moderna. No entanto, perante as mudanças políticas, económicas e estruturais vividas mais recentemente, essa crença esvai-se emergindo novos poderes e novos desafios, permeados de tensões, embates e conflitos, sobretudo no que diz respeito à educação, ao desenvolvimento dos saberes dos professores, à sua competência e sua profissionalidade.

Na tentativa de compreender e abordar tais questões, dialogamos com (Sacristán, 1999; Tardif *et al*. 2000b; Day, 2001 & Morgado, 2005- 2011), autores que nas suas análises disponibilizam uma contribuição significativa para o debate contemporâneo.

4.2. Desenvolvimento de professores e profissionalidade docente

> *Na sua preparação, no seu desenvolvimento profissional e na sua actividade de trabalho, os professores de hoje têm de entender e de agarrar a sociedade do conhecimento em que os alunos vivem e irão trabalhar. Se não compreenderem esta sociedade, não poderão preparar os alunos para ela. Como proclama um provérbio irlandês, "Se quiseres apanhar uma truta, escuta o rio".*
>
> *Hargreaves (2003, p. 15)*

Estamos num mundo onde as mudanças e as transformações têm ocorrido muito de forma veloz. O conhecimento, que sempre foi valioso e poderoso, ganhou mais visibilidade e foi reconhecido como a base do desenvolvimento económico e cultural. Estamos na era do conhecimento, onde as exigências de apropriação e utilização desse conhecimento se tornaram a chave de entrada e permanência e usufruto de um mundo mais globalizado, e por isso mais conectado, mas também mais esta realidade lançou novos desafios nos vários setores, entre eles o sector económico o sector educativo.

[40] Professor de instrução primária. Dignidade inferior, em cabidos. Expressão preferível, ou mais portuguesa, é mestre de meninos ou de primeiras letras (Figueiredo, 1996, p. 1683).

Na sociedade complexa como em que hoje vivemos, denominada por Day (2001) e Hargreaves (2003) como "sociedade da aprendizagem", a educação está perante desafios muito diferentes do século passado. Nesse cenário, o papel do professor é considerado de grande relevância e a sua profissionalidade a partir dos seus saberes e das práticas diversas requerem atenção e um debate à luz de abordagem que apontem os desafios, as suas causas e consequências, mas também, que no campo das possibilidades apontem caminhos para o desenvolvimento e uma formação do professor que atenda às exigências e necessidades da própria profissionalidade.

O atual panorama educativo, com suas novas perspetivas sobre o ensino e a aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos, exige do professor, maior apropriação de conhecimentos e saberes para o desenvolvimento de práticas mais efetivas que contribuam mais largamente para a aprendizagem dos indivíduos.

Por seu turno, essas exigências requerem um processo formativo mais adequado, "contrapondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados" (Garrido,1999, p. 15). É necessário que o professor desenvolva as competências necessárias para agir com mais autonomia na escola e nos processos de ensino e aprendizagem.

Como afirma Morgado (2005, p. 23), "trata-se de exigir dos professores uma modificação profunda do seu pensamento educativo e uma ruptura decidida com determinadas rotinas instaladas, decisões imprescindíveis para alterarem as práticas educativas" reprodutoras dos valores e da cultura dominante, substituindo-as por práticas educativas mais críticas e mais coletivas, por isso mais emancipadoras, e que possam dar conta de algumas exigências da sociedade do conhecimento.

Nessa perspetiva, Tardif *et al.* (2000b, p. 23) consideram que a formação de professores "reclama uma transformação substancial, não só dos programas e dos conteúdos, mas também dos próprios fundamentos da formação do ensino". Uma exigência que permite compreender que esse processo de formação deve fundamentar-se em conhecimentos e saberes que confiram mais autonomia aos professores para que, no exercício da sua profissão, se tornem mais competentes, autónomos e reflexivos.

Na verdade, há que se (re)pensar os modelos de formação de desenvolvimento de professores na atualidade, bem como a função da escola e o papel do professor nesse cenário. Isso requer a utilização de "novos dispositivos de formação profissional que favoreçam um vaivém constante entre a prática e a formação, entre a experiência profissional e a investigação, entre os docentes e os formadores" (*ibidem*, p. 24). Trata-se de um processo complexo que integra vários elementos, entre

eles uma nova conceção de formação, bem como um novo sentido da profissionalidade docente, dos conhecimentos e dos saberes que fundamentam e sustentam essa prática individual e coletivamente, como se demonstra na Figura 4.

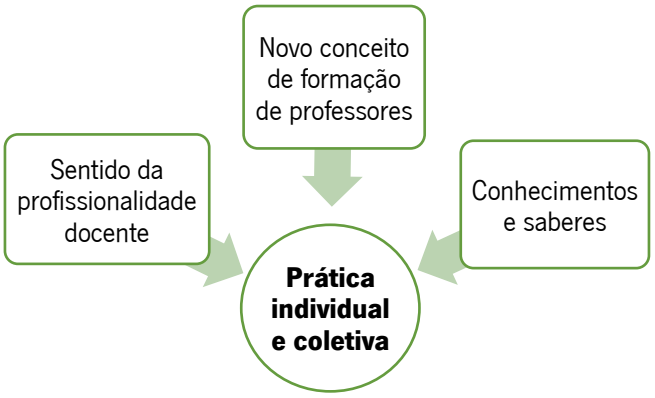


Figura 4 – Elementos que constituem a rede de formação de professores

Repensar estes elementos implica repensar o desenvolvimento profissional dos professores desde o seu ingresso no curso de formação inicial, bem como o desenvolvimento ao longo da sua carreira, ou seja, durante o exercício da profissão docente. Implica, também, romper com a lógica que ainda predomina em alguns modelos que priorizam o conhecimento pelo conhecimento e destrezas para ensinar de forma racional e tecnicista.

Nessa perspetiva, Day (2001) vai mais além ao defender, um modelo de desenvolvimento profissional que considere a valorização pessoal e profissional do professor, bem como a aprendizagem como objeto de investigação e de melhoria da sua profissionalidade. Nesse sentido, o autor refere que:

> O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação em sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (*ibidem*, pp. 21-22).

De facto, uma definição ampla e muito pertinente para as atuais exigências do exercício da profissão docente na sociedade do conhecimento, onde a eficácia e a qualidade do ensino têm sido

objeto de questionamento com uma sobrecarga de responsabilidades para o professor, "não só pelo lugar central que ocupa no processo de desenvolvimento curricular, mas também pela responsabilidade que lhe está consignada em termos de mudança" (Morgado, 2005, p. 25).

Neste sentido, torna-se mais evidente a relevância do papel dos professores na educação e no ensino, bem como o maior incentivo das práticas docentes. Neste cenário, "o desenvolvimento profissional constitui um assunto sério e crucial no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores" (Day, 2001, p. 17). Só que se trata de um processo que depende das políticas educativas, do contexto do trabalho e dos próprios professores enquanto sujeitos que devem participar "activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem" (*ibidem)*. Os aspetos que acabamos de referir permitem-nos concluir que o professor é um profissional muito importante. Nesse sentido, Nóvoa (1997, p. 27) considera que:

> Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Corroborando o pensamento do autor, defendemos que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser uma atividade sistemática e produtiva, capaz de lhes permitir apropriar-se dos conhecimentos exigidos no cenário da sociedade e da escola atual, sobretudo da escola pública. Autores como Stenhouse (1987), Nóvoa (1997-1999), Tardif *et al.* (2000b) e Day (2001) defendem que estes dispositivos são relevantes, deles dependendo em grande parte o funcionamento do Sistema Educativo.

Nesta linha de pensamento, Nóvoa (1997, p. 27) advoga que: "é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual", ou seja, perante as tensões, os conflitos, os desafios e os constrangimentos pelos quais passa o professor, é necessário que a sua profissionalidade docente se desenvolva de forma competente, crítica e reflexiva.

Em idéntica perspetiva de análise, Christopher Day (2001) faz uma reflexão sobre o trabalho dos professores tomando como referência as suas histórias de vida, as suas práticas na sala de aula, as suas conceções sobre a teoria e a prática do ensino e sobre sua formação enquanto professores investigadores. O autor reconhece a importância do papel do professor na sociedade, na escola e na vida dos estudantes. No entanto, é contundente ao afirmar:

> Para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira (e assim terem a possibilidade de melhorar a sua eficácia profissional), necessitam de se envolver, individual ou colectivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham (Day, 2001, p. 53).

Nessa perspetiva, o desenvolvimento profissional dos professores exige, por um lado, investimento e credibilidade por parte do governo, através das políticas públicas que define e implementa, e, por outro, que os professores desenvolvam uma consciência crítica e sua autonomia para refletir sobre a sua prática e os seus resultados no ensino, no rendimento dos estudantes e na sua influência sobre a própria sociedade. Nesse sentido, refletir sobre a prática significa refletir sobre a profissionalidade docente entendida por Sacristán (1999, p. 65) como "a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor", em qualquer nível e modalidade de ensino.

A partir dos aspetos que referimos concluímos que para o professor se apropriar de conhecimentos e desenvolver saberes que se traduzam em competências, o seu desenvolvimento profissional é a pedra angular do próprio ato educativo. Como referem Tardif, *et al*. (2000b, p. 24), a formação de professores "resulta de diversas fontes, socorrem-se de campos de aprendizagem variados, realiza-se a ritmos diferentes, alimenta-se de experiências e de locais de formação plurais". Assim, a profissionalidade docente vai se (re)construindo e (re)significando num percurso de formação sistemática, contínua e contextualizada.

Nesta linha de pensamento, Morgado (2005, p. 26) corrobora aspetos que vimos referindo, considerando que:

> O maior ou menor sucesso educativo dos estudantes é frequentemente relacionado com a qualidade da profissionalidade docente, que ocupa, assim, um lugar de destaque no debate sobre as finalidades e as práticas do sistema escolar, focalizando-se particularmente no desempenho curricular que os professores devem assumir.

De facto, por esta vertente, compreendemos que a profissionalidade docente, bem como a prática docente, são permeadas por valores e ideologias, que se refletem na forma como o professor prepara e concretiza as tarefas que desenvolve com os alunos. A forma como age enquanto profissional não consegue demarcar-se desses valores nem das suas ideologias.

Nesta perspetiva, o professor é o ator que com os seus conhecimentos e saberes, com sua autonomia e com sua reflexão, é considerado o principal responsável pela modelação do currículo e da prática[41], bem como pela aprendizagem dos estudantes.

Em síntese, num processo de mudanças como o que vivemos atualmente, de reformas sucessivas no campo no campo educacional e no campo curricular, os desafios que a sociedade da

[41] Para Sacristán (2001, p. 74) o professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim, o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa.

complexidade e do conhecimento colocam, exigem que "os professores tenham responsabilidades e capacidades de resposta e ultrapassem a mera transmissão de conhecimentos, experiências e destrezas" (Day, 2001, p. 38). Uma condição que só será concretizada a partir de modelos de formação de professores comprometidos "com o desenvolvimento contínuo, que tenham em consideração as vidas dos professores, as suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e as suas condições de trabalho" (*ibidem*, p. 45).

4.3. Práticas e saberes docentes

> *A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.*
>
> *Freire, Paulo (2012, p. 49)*

No âmbito das várias mudanças políticas que marcaram os tempos mais recentes, as reformas educativas e curriculares que vivenciamos como professores e investigadores contribuíram para tomarmos consciência de que a educação sempre foi um domínio preocupante pelas suas finalidades e pela utilização que pode ser feita dela como dispositivo ideológico, sendo utilizada para disseminar os valores, as crenças e a cultura dos grupos dominantes. Um cenário propício para essa disseminação tem sido a educação básica. De facto, um nível educacional onde as implicações das políticas se tornam mais fortes no controlo regulador das escolas e no processo de formação de professores para o seu desenvolvimento profissional.

Neste contexto, é evidente que as reformas políticas baseadas em modelos de racionalidade técnica, se expressam de acordo com Tardif *et al*. (2000b, p. 18) "na ideia de que um conhecimento profissional é um conhecimento aplicado que se fundamenta hierarquicamente em princípios gerais ao mais alto nível, e ao mais baixo nível na resolução de problemas concretos".

Tais reformas reforçam no âmbito da profissionalidade docente, a descrença no papel do professor, nas suas práticas, nos seus saberes e, consequentemente, na educação e na escola. Além disso, torna-se mais fácil e pertinente culpabilizar os professores pelo fracasso da educação e da aprendizagem dos estudantes (Shõn, 1997; Sacristán, 1999; Morgado, 2005-2011). Nesta vertente, os discursos políticos e pedagógicos que ganham corpo colocam o professor no centro do debate, mas para o considerar como principal responsável pelo fracasso do ensino, pela não aprendizagem dos alunos e pelos resultados insatisfatórios.

Nesse sentido, ressalta Sacristán (1999, p. 64), "a prática tem que ver com os professores, mas não depende unicamente deles". Trata-se de uma política governamental, centralizadora e de controlo que tanto no processo de formação inicial, como no desenvolvimento profissional docente tem investido nos aspetos técnicos e em saberes e conhecimentos descontextualizados e não reflexivos sobre a prática.

Ao considerar estes aspetos, é pertinente colocarmos duas questões:

1. Por quê refletir sobre a prática?
2. Que conhecimentos e saberes são considerados pertinentes para o professor desempenhar o seu trabalho de forma produtiva e eficaz?

No que diz respeito à primeira questão, Paulo Freire (2012, p. 49) lembra que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

A prática docente, enquanto ação específica do professor é permeada por saberes que definem a atividade a sua profissionalidade. Assim, reafirma-se que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores devem considerar os saberes e os conhecimentos necessários para a docência, bem como os valores que constituem as especificidades da atividade do professor. Por sua vez, essa atividade é constituída por fatores imprescindíveis, tais como compreensão, conhecimentos e habilidades, para que o professor enquanto mediador possa facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Esse interesse pela construção, apropriação e uso dos saberes e dos conhecimentos dos professores teve início de forma contundente nas décadas de 80/90 do século passado, quando novos olhares idealizaram o professor como sujeito de saberes e de fazeres. É nesse cenário que surgem vários estudos, em contraponto as teorias da racionalidade técnica, que concebem o professor como mero reprodutor de conhecimentos e executor de práticas metodológicas pré-elaboradas. Como referem Tardif *et al.* (2000b, p. 19):

> Os investigadores vão elaborar os conhecimentos que serão utilizados em seguida pelos práticos. A formação é concebida sobretudo como um modelo de transmissão de conhecimentos científicos, produzidos pela investigação, aos futuros praticantes, que de seguida os vão utilizar na sua prática.

Os aspetos referidos refletem a hierarquia que este modelo estabelece entre quem produz conhecimento e quem reproduz esse conhecimento. Nessa visão, ser professor significa assimilar e aplicar saberes produzidos por outros e, a partir daí, organizar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. De facto, neste modelo, existe uma fronteira que separa os investigadores dos professores, causando um efeito deletério na educação e, consequentemente, na formação dos professores, uma vez que os desviavam de construir, elaborar e confrontar saberes.

Nessa perspetiva, refletir sobre a prática docente é compreender, em termos históricos, às intencionalidades, complexidades, tensões e constrangimentos da política educativa e da política curricular nas sociedades onde as desigualdades sociais abrem caminhos para a pobreza, para a ignorância, para a violência e para falta de criticidade, politização, autonomia e libertação (Freire, 2006). É também compreender "que não se pode melhorar a educação sem promover a qualidade dos docentes que nela trabalham" (Tardif *et al.* 2000b, p. 18).

A partir daí, novas teorias baseadas em novos estudos passam a defender outras conceções de professor e dos saberes que devem consubstanciar à profissionalidade docente. O professor deixa de

ser visto como mero reprodutor de conhecimento e um profissional técnico, ganhando o estatuto de um profissional do ensino, dotado de recursos cognitivos e sociais. Isto é, um ser pensante que produz e constrói conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Na década de 90, novos estudos e novas investigações diversificaram e multiplicaram os olhares sobre a formação de professores, dando origem a novas teorias que, de acordo com Borges (2014, pp. 40-41), são teorias fundamentadas:

> Na perspetiva interacionista-subjetivista que contribuíram com as diferentes abordagens: fenomenologia (com a sua análise das experiências individuais e do conhecimento adquirido através da experiência), da etnometodologia (com o seu trabalho sobre a compreensão de como os indivíduos dão sentido ao mundo na sua prática quotidiana), da etnografia (com os estudos sobre a dinâmica da sala de aula e sobre as representações de professores e alunos nas interações quotidianas) e da ecologia (com os estudos sobre um modelo explicativo do funcionamento da sala de aula).

Nesta perspetiva, o professor deixa de ser visto como um profissional técnico para ser reconhecido como um profissional prático, sendo o seu campo de trabalho um espaço participado de produção de conhecimentos e saberes. Para compreender melhor as diferentes tipologias docentes, recorremos a alguns autores que discutem a origem desses conhecimentos e saberes. Dos vários autores que têm participado nesse debate, de entre eles, destacamos (Pimenta, 1999; Tardif, 2002; & Day, 2001).

Nas suas análises, Pimenta (1999, p. 19) defende que a identidade profissional, por não ser um dado imutável, se constrói a partir da significação social da profissão, das suas tradições e da (re)afirmação de práticas significativas, isto é, práticas que "resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade". Acrescenta, ainda, que "do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias" (*ibidem*), se configura uma nova imagem de professor.

Destaca ainda, a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Nesse sentido, a autora divide esses conhecimentos em três tipos de saberes que compõem a atividade docente e, que, por questões de melhor visibilidade, apresentamos no Quadro 1 seguinte.

Quadro 1 – Saberes da Docência

Saberes da docência	
Saberes da experiência	São saberes construídos pelos professores nas suas vivências significativas enquanto alunos e (re)elaborados, (re)construídos na prática docente. São também os saberes produzidos pelos professores no seu quotidiano docente no processo permanente de reflexão sobre a prática mediatizados pelos pares.

O conhecimento	Está relacionado com a escola e a sua funcionalidade na transmissão dos conhecimentos específicos na atual sociedade. Para a autora, o conhecimento divide-se em três estágios: (a) a informação; (b) o conhecer, que implica um segundo estágio – trabalhar com as informações classificando-as e contextualizando-as; (c) a inteligência, consciência ou sabedoria. Para a autora, inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, ou seja, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento. Consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização.
Saberes pedagógicos	São aqueles que abrangem a questão do conhecimento com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que serão construídos a partir das necessidades pedagógicas reais, são os saberes que fundamentam a prática docente.

Fonte: Elaborado a partir de Pimenta (1999)

Este processo de trocas entre os pares permite refletir na prática e sobre a prática, construindo os saberes necessários ao ensino. A autora enfatiza a necessidade de superar a fragmentação entre os diferentes saberes e considera a prática social como objetivo central para ressignificar os saberes na formação de professores.

A autora discute também a autoformação como um processo de formação de professores, em que os saberes iniciais são reelaborados em confronto com a prática vivenciada. Dessa forma, os saberes dos professores vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Advoga que "a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares" (*ibidem*, p. 31).

Esta análise permite compreender por que Paulo Freire (2012), no seu livro sobre Pedagogia *da Autonomia,* é tão contundente com o rigor da reflexão crítica sobre a prática. O autor defende que no processo da formação contínua, professor e formador devem refletir sobre esses saberes juntos, no confronto, coletivamente.

Por seu turno, Maurice Tardif (2002), na sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional,* faz uma análise sobre os saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores. O resultado das pesquisas nessa área revela diferentes conceções de professor com base na origem dos seus saberes – os saberes docentes. Para o autor, o professor é um profissional que possui um leque de saberes, denominados saber plural, formado de saberes oriundos das "instituições de formação, da formação profissional, de saberes disciplinares, de saberes curriculares e de experiências" (*ibidem*, p. 54).

Baseado na ideia de pluralidade, o autor defende que esses conhecimentos estão interligados por diferentes fontes de aquisição, nomeadamente das relações que se estabelecem entre os

professores e os seus saberes. Esse olhar anuncia que os conhecimentos necessários para o exercício da prática docente são construídos na base das relações do próprio trabalho docente. Como refere Borges (2014, p. 41), "o diálogo e a partilha de saberes e experiências com os colegas" têm muita importância na "construção da teoria pessoal profissional docente". O autor identifica, ainda, as diversas fontes de aquisição desses saberes, bem como os modos como eles se integram no trabalho docente.

No quadro 2, apresentamos os tipos de saberes que Tardif (2002) considera que consubstanciam a atividade docente.

Quadro 2 – Saber docente plural

Saber docente plural	
Saberes da formação profissional	Constituem o conjunto dos saberes da formação profissional que são transmitidos pelas instituições de formação de professores. São os conhecimentos das ciências da educação cientificamente legitimados e apropriados pelos professores ao longo do seu desenvolvimento profissional.
Saberes disciplinares	São os saberes que se integram a prática docente e reconhecidos como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento na sociedade e sob a forma de disciplinas: linguagem, matemática, biologia, etc. São saberes produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade e administrados pela comunidade científica.
Saberes curriculares	São os saberes socialmente produzidos e sistematizados pelas instituições educacionais para serem socializados com os alunos sob a forma de saberes disciplinares. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos, atividades) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes da experiência	São os saberes construídos e elaborados pelos professores no exercício da atividade profissional. Resultam da vivência, das interações e do confronto que se estabelece quotidianamente no espaço tempo da escola entre os colegas de profissão e os alunos.

Fonte: quadro elaborado a partir de Tardif (2002)

O autor é contundente na sua argumentação, quando afirma que os saberes plurais estão relacionados com o fazer dos professores na prática quotidiana, ao mesmo tempo que destaca os saberes experienciais em relação aos demais saberes. Para Tardif (2002), esses saberes construídos pelos professores na relação com os demais saberes.

Na relação com outros saberes oriundos de vários contextos, como se constata pela análise do quadro 2, os professores atribuem maior valor aos saberes experienciais tendo em vista a sua produção na atividade docente. Vivenciam diversas situações, umas diferentes das outras, mas com certas proximidades que permitem reelaborar, reconstruir e ressignificar os saberes. Para o autor, os saberes dos professores não são construídos individualmente, mas nos processos de interação social com seus pares nos diversos espaços e tempos formais e não formais.

Nesta perspetiva, Tardif *et al.* (2000b, p. 68) advoga que "o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição, quanto aos seus momentos e fases de construção". Logo, são saberes que se constroem ao longo da vida e da carreira profissional.

Em síntese, o autor faz uma análise dos saberes que são plurais, específicos e temporais, oriundos de diversos campos da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais, evidenciando a importância e a necessidade de cada um deles no trabalho do professor, mas destacando e reconhecendo, em primeiro lugar, a existência entre eles de um saber específico, resultado da junção, do confronto, da reelaboração e da ressignificação de todos os outros, e que se legitima no fazer quotidiano da profissão, que por sua vez, também proporcionam a construção da identidade docente. Portanto, ancorados nessas ideias inferimos que os saberes estão relacionados com o trabalho do professor, sendo o trabalho do professor o espaço e o tempo de construção desses saberes.

Nesta ordem de ideias é importante realçar que existe uma certa consonância entre os autores citados. Primeiro, quando tecem duras críticas ao modelo de formação de professores ancorado na racionalidade técnica, um modelo que durante muitos anos foi o fio condutor da formação de professores. Depois, porque concebem o professor como um profissional reflexivo, detentor de conhecimentos e saberes que produz, confronta e reelabora. Por fim, porque a partir desses conhecimentos e saberes, apropriados e reelaborados coletivamente, consideram que se se desenvolve o pensamento autónomo e crítico dos professores.

Esta perspetiva está ancorada no paradigma de uma nova visão de mundo e de uma sociedade em grandes transformações éticas, culturais e tecnológicas que, em contraponto aos modelos tradicionais, apresenta um novo paradigma de desenvolvimento profissional. É nesta vertente que consideramos significativa a contribuição de Day (2001) que, de forma substantiva, também tem contribuído com suas investigações para o desenvolvimento profissional dos professores.

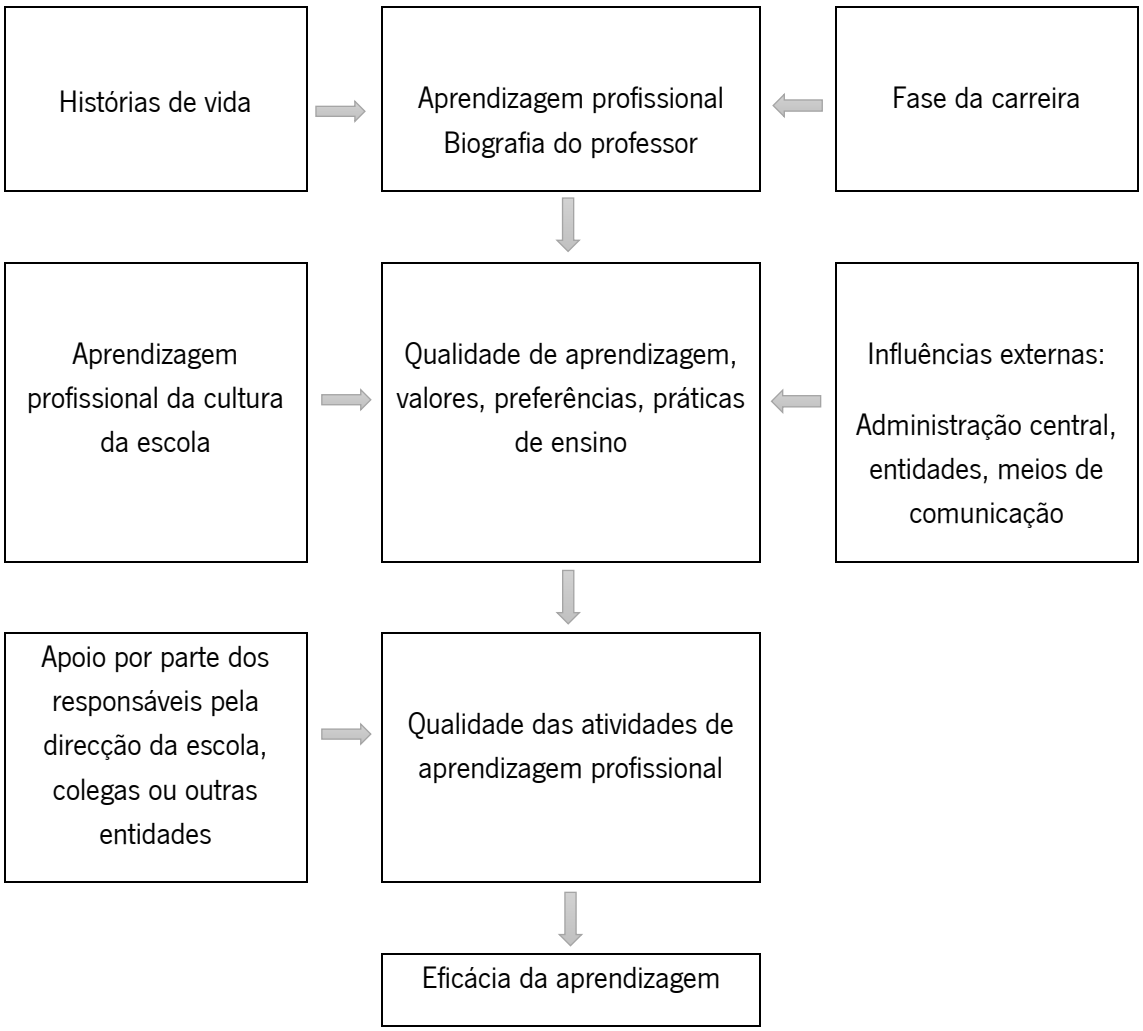
Para o autor o desenvolvimento profissional dos professores é um assunto sério, crucial e primordial nas pesquisas e nos debates, com o objetivo de compreender os fatores que contribuem para manter e melhorar a qualidade dos professores e, com efeito, dos processos de ensino e aprendizagem. Nos seus estudos, o conceito de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) perpassa toda a vida e as próprias vivências pessoais e profissionais.

> Inclui todos os diferentes tipos de aprendizagem. No decurso de toda carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional (Day, 2001, p. 16).

De forma coerente e lógica, o autor faz referência aos princípios que norteiam as investigações sobre os professores e sobre o desenvolvimento profissional contínuo, nos diversos contextos em que ocorrem[42]. Trata-se de princípios norteadores de âmbito político e pedagógico que sedimentam, apoiam e proporcionam condições adequadas e necessárias para a formação de professores e, consequentemente, para o ensino e para a aprendizagem. Assim, refere o autor no primeiro desses princípios:

> Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados dos alunos (*ibidem*, p. 16).

Neste sentido, apresentamos na Figura 5 os fatores que, de acordo com Day (2001, p. 20), contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional.



[42] O autor identifica dez princípios que não vamos abordar no nosso trabalho. Para mais esclarecimentos, vide (Day, 2001, p. 16-17).

Figura 5 – Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional
Fonte: (Day, 2001, p. 20)

Trata-se de aprendizagens que ocorrem em vários contextos sociais e que possibilitam aos professores conhecimentos e saberes para sua vida pessoal e, sobretudo, para a sua carreira profissional. São aprendizagens que possibilitam conhecimentos específicos, saberes, habilidades, reflexão, autonomia, ressignificação e ampliação dos conhecimentos aprendidos, individual ou coletivamente. Nesta linha de pensamento, Pimenta (1999, p. 30) afirma que:

> Trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam na prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Em nossa opinião, apesar de algumas peculiaridades entre os autores, este é o primeiro ponto comum que fortalece as pesquisas e o debate em relação às origens e a apropriação dos conhecimentos e saberes pelos docentes. O que reafirma que o desenvolvimento profissional do professor deve tomar como referência as suas histórias de vida, as suas experiências profissionais e os saberes da profissionalidade docente.

O segundo ponto em comum são os autores considerarem a formação de professores como a pedra angular do sistema, que disponibiliza todos os elementos necessários para a construção dos saberes e conhecimentos que consubstanciam a profissionalidade docente e que servem de base a uma prática crítico-reflexiva. O terceiro ponto em a junção de todos esses saberes e conhecimentos, o que vai permitir que os professores desempenhem o seu trabalho de forma mais produtiva e eficaz.

Sem dúvida, esta é uma condição *sine qua non para* "um projecto de aprendizagem para os professores" (Day, 2001, p. 87), que favorece olhares entrecruzados sobre a prática e a formação, entre professores e formadores no confronto de saberes. Parafraseando Paulo Freire (2003), o confronto de saberes leva os professores a serem mais profissionais, pois é gerador de criticidade, reflexão e, consequentemente, de mudanças. Para Day (2001, p. 38):

> A mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional.

De facto, os autores citados são unânimes quanto aos saberes plurais e às histórias de vida de cada professor. Como ressalta Pimenta (1999, p. 30), são "saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância". Um conjunto de saberes que possibilitam a reflexão, a criticidade e a autonomia, elementar na construção e reconstrução da prática e da atuação dos professores na sociedade, na escola e na sala de aula. Como lembra Freire (2012, p. 49), "a

prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". Este pensar e este fazer não acontece de forma individual, isolada, mas coletivamente, em rede, com os pares em um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, e nas práticas, o que viabiliza a (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional.

Nesta linha de pensamento, Sérgio (2014, p. 39) considera que "é nesta perspetiva que a criticidade e a autonomia são referências para prática docente, para a organização do currículo e para uma atuação humanizadora e produtora de conhecimentos e saberes no campo da educação e do ensino aprendizagem".

De facto, essas condições são necessárias para a mudança e melhoria da profissionalidade docente. Contudo, entendemos que para um projeto de desenvolvimento profissional de professores contemplar essas perspetivas é necessário olhar para os diversos fatores que se implicam na educação. Um deles é a política governamental, sua intervenção e apoio. O que contribui de forma significativa para a legitimidade e concretização desse direito

2ª PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

Navegar é preciso no tempo que se tem
Buscar todos os sentidos e interpretações
Nos saberes, nas ideias e nas vivências
Anunciar no tempo que vem.

Cândida Sérgio, 2016

CAPÍTULO V

A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tecer olhares no mosaico da prática: revelar o dito e o não dito.

5.1 Contexto metodológico da investigação

Iniciamos esta nota introdutória com o pensamento freireano de não existir: "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (...)". Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (Freire, 2012, p. 42).

O percurso metodológico se constitui como uma das etapas mais importantes de um trabalho investigativo e o objeto do estudo o eixo norteador do caminho a percorrer. Pronunciamos neste estudo descrever e compreender as conceções e as vivências dos professores e dos estudantes na perspetiva do tempo curricular.

Pensar o tempo é tecer vários olhares nos diversos contextos sociais, cada um deles com características próprias, como é o caso do olhar que lançamos para a escola pela sua funcionalidade desde que foi criada. O seu papel diferencia-se, fundamentalmente, do de outras instituições pelo seu trabalho formal, sistemático e científico, que se materializa nas práticas curriculares para a formação e o desenvolvimento das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos.

Neste sentido, a escola continua a ocupar um lugar e a marcar um tempo próprio na sociedade e na vida das pessoas, sobretudo das pessoas que não tiveram acesso ou tiveram que interromper o seu percurso escolar.

Para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, esse tempo "perdido" ou "negado" quando recuperado pelo retorno à escola, à sala de aula, é de fundamental importância para a concretização de um direito, de um sonho, de um desejo. Esse tempo torna-se o tempo subjetivo, o tempo da aprendizagem, da convivência, da construção de novos saberes, bem como de novas perspetivas sociais, culturais e profissionais. É nesta lógica que ao longo deste trabalho o tempo é uma dimensão de grande relevância e visibilidade.

Como referem Sérgio e Reis (2016, p. 4), "o tempo é um elemento estrutural da escola" uma vez que ele determina "o cumprimento da escolaridade, preparando o palco onde o ensino obrigatório está estruturado, determina os limites da semana e do dia escolar, têm sequências disciplinares e metodológicas" (Escolano,1992, p. 55). Com efeito, o tempo tem implicações na dinámica social da escola e na concretização dos seus objetivos educativos. Por isso, é de grande importância e constitui motivo de aprendizagem para nós enquanto investigadores, já que nos permite refletir e compreender o uso e os sentidos do tempo curricular pelas vozes dos sujeitos educativos que participaram nesta pesquisa – professores e estudantes do Ensino Médio.

Como advoga Morgado (2003, p. 121), os professores e as professoras "constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola". Dito de outro modo, os professores são os atores e autores da educação, o seu papel é inconfundível na contribuição da formação dos estudantes e das mudanças na sociedade.

Da mesma forma, os estudantes também ocupam um lugar central na sociedade e na escola, em contraponto com o modelo de educação bancária (Freire, 2003), já que educador e educando são sujeitos cognoscentes, produtivos, criativos e pensantes no tempo da escola e em outros tempos como – o tempo do trabalho, o tempo do convívio social, o tempo com a família, o tempo do lazer, entre outros.

Neste processo de interação social, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (*ibidem*, p. 68), no tempo e com o tempo. Daí, reafirmamos que a participação dos professores e dos estudantes neste estudo permitem uma grande aprendizagem para nós, tanto pela escuta nos grupos, pelos olhares, pelo silêncio, como pela observação e pelo registo de notas de campo, pelas análises e consequentes discussões. É sobre esse processo que vamos discorrer nos capítulos seguintes.

5.2 Paradigmas das ciências naturais versus paradigmas das ciências sociais.

A evolução sobre os estudos dos paradigmas nas Ciências Sociais e Humanas tem contribuído para a superação da dominação e do imperialismo da investigação quantitativa sobre a investigação qualitativa, um debate que se arrasta ao longo das décadas pelas comunidades científicas (Santos, 2008).

Trata-se de uma problemática que envolve vários pontos de vista epistemológicos e ideológicos no domínio do conhecimento que desembocou numa crise com grande visibilidade para o modelo de investigação tanto de cariz positivista, também conhecido como o modelo da racionalidade científica, que corresponde uma progressiva afirmação de outro modelo, de cariz naturalista, também conhecido como fenomenológico.

Um embate científico, tenso e complexo que caminha para os mesmos interesses e objetivos – a produção do conhecimento numa determinada realidade. Para Santos (2008) durante muito tempo a racionalidade científica configurou-se através de um modelo totalitário que exigia formas de observar e produzir conhecimento pautado pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. Esta forma de pensar e conceber o positivismo como a ciência verdadeira e válida aflorou o surgimento de outras vertentes.

Nesta linha de pensamento, Bisquerra (1989, p. 45) afirma que "quando um paradigma entra em crise isto provoca uma revolução científica. Como consequência, a sociedade científica se reagrupa em torno de um novo paradigma". É neste sentido que as ciências sociais começam a ganhar visibilidade e superar o estatuto de ciência inferior sem princípios próprios, sendo considerada até então como um modelo "pré-paradigmático" (*ibidem*). Prescreve a ideia de que onde o conhecimento fosse considerado senso comum, traduzia-se na configuração de uma ciência inferior e sem credibilidade.

Contrariamente, as ciências naturais baseadas numa racionalidade técnica pelo seu determinismo e "superioridade" apresenta-se como um "modelo global de racionalidade científica" (Santos, 2008, p. 21), que se distingue e se defende por vias fronteiriças que separam duas formas de conhecimentos: o primeiro não científico e, portanto, irracional; o segundo, o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos.

Por seu turno, em relação a princípios, valores, poder e conhecimentos, o positivismo postula que o conhecimento, para ganhar o estatuto de verdadeiro, deve ser produzido e manifestado através da experiência, dos factos observados exteriormente num processo regido pelas leis das ciências naturais, em que prevalece o domínio do homem sobre a natureza.

De acordo com Bisquerra (1989, p. 56), essas ciências a nível "epistemológico se situam em extremos opostos". Para o positivismo, o conhecimento deve passar pela experiência; para o "anti-positivismo o conhecimento está no self", numa perspetiva em que a suposição sobre a natureza humana refere-se à relação entre o homem e o seu ambiente" (*ibidem*), onde o rigor científico difere fundamentalmente do paradigma anterior que privilegia o conhecimento científico somente com base nos factos observados que, pela sua preponderância, "por maiores que sejam as diferenças entre os fenómenos naturais e os fenómenos sociais é sempre possível estudar os últimos como se fossem os primeiros" (Santos, 2008, p. 34).

Este modelo de racionalidade técnica rejeita todas as outras formas, princípios e metodologias de investigação, pelo seu rigor tido como único válido pela lógica da quantificação e da medição fundamentado na matemática. Um rigor irracional que, na sua "primazia," só reconhece o conhecimento científico e seus resultados à luz dos fenómenos que se revelam externamente, observável, medido e regido por leis, "que ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza" (*ibidem*, p. 54), tratando-a separada do homem e desvalorizando o seu valor e a sua essência. É nesta perspetiva que vamos discorrer sobre os distintos modelos

paradigmáticos de investigação e que, aproximadamente, podíamos denominar de normativos e interpretativos.

5.2.1. Modelos de paradigmas científicos

Segundo Bisquerra (1989, p. 45), os paradigmas "são realizações científicas universalmente reconhecidas, que durante certo tempo proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica". Isto quer dizer que tais modelos sofrem modificações, entram em crise e abrem fendas para novos modelos que poderão substituí-los ou complementá-los, muitas vezes em consequência de mudanças ideológicas, culturais e éticas. Quando isso acontece, os paradigmas também passam por esse processo de modificação.

O termo paradigma surgiu com os estudos de Thomas Kuhn (1998), onde o autor o define como um conjunto de valores, crenças e técnicas concebidas como verdadeiras e partilhadas dentro de uma comunidade científica. Nesta linha de pensamento, Coutinho (2014, p. 9) afirma que um paradigma de investigação pode definir-se "como um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico".

Trata-se de um quadro teórico, conciso e preciso, que permite conhecer e compreender a realidade à luz de determinados princípios. Desta forma, os paradigmas adquirem um *status* de superioridade ou inferioridade.

Para Coutinho (2014), no âmbito da investigação científica, um paradigma tem duas funções principais: (i) a unificação de conceitos, de pontos de vista, contribuindo para desenhar o sentimento de pertença e uma identidade comum, baseadas em questões teóricas e metodológicas; (ii) legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validez e interpretações (*ibidem*).

De facto, com base no exposto, compreendemos que um paradigma, enquanto conjunto de princípios e regras na base das quais se organiza um quadro teórico e prático legitima a investigação ancorada na fundamentação dos conceitos e dos valores metodológicos adotados, bem como valida os resultados dos conhecimentos obtidos em consonância com a recolha de dados e consequente análise e interpretação. Nesse sentido, as comunidades científicas baseiam-se em paradigmas de cariz positivista ou quantitativos, qualitativos ou interpretativos.

5.2.1.1. Paradigma positivista

O paradigma positivista, também denominado por Santos (2005, p. 20) de "modelo da racionalidade técnica", foi um modelo que percorreu a ciência moderna, constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais.

Trata-se de um paradigma que se fundamenta num padrão quantitativo, objetivo e racional, com grande ênfase na mensuração e nos testes. Como referem Carr e Kemmis (1998, p. 76):

> O nome é geralmente associado com a posição filosófica geral que se evidenciou como a corrente intelectual mais poderosa no pensamento ocidental na segunda metade do século XIX. Seus antecedentes estão no empirismo Inglês dos séculos XVIII e XIX. Mas foi o autor Francés Auguste Comte quem introduziu o termo da "Filosofia positivista".

Neste paradigma, o conhecimento para ser válido necessita de ser mensurado através da análise objetiva dos dados observados e recolhidos numa determinada realidade. Por causa das suas características determinantes tem provocado fortes debates e contrapontos quanto à sua aplicação e utilização nas ciências sociais.

O positivismo adota uma forma de ver o mundo numa perspetiva natural para descobrir os fenómenos como eles são, sem interpretação. Nesse sentido, o método experimental é o instrumento mais eficiente e eficaz para sua realização, já que se desenvolve numa perspetiva de quantificação que, de acordo com Morgado (2012, p. 12), era a "principal base explicativa, requisitos imprescindíveis para que qualquer investigação e respetivos resultados pudessem ser reconhecidos como científicos".

A investigação neste paradigma desenvolveu-se à margem de quaisquer valores, predominando a neutralidade e a objetividade, o que requer que o investigador assuma uma posição neutra, uma vez que "esta conceção legitima estudar a realidade e suas manifestações mais externas com a possibilidade da observação e da medição de seus elementos" (Bravo, 1998, p. 45). Os sujeitos são vistos e concebidos como objetos de investigação, pois a sua finalidade baseia-se na explicação e no controlo.

Enquanto paradigma quantitativo ou racional, as suas conceções e práticas apresentam características muito peculiares: utilizam o "método hipotético-dedutivo", preferem estudos longitudinais com amostras de sujeitos selecionados por métodos probabilísticos, utilizam testes e medidas objetivas de comportamentos, bem como a aplicação de técnicas estatísticas para análise de dados, e generalizam os resultados (Bisquerra, 1989).

É neste sentido que o referido modelo sofre duras críticas pela comunidade científica percebendo-se com muita clareza o seu distanciamento e reducionismo do homem enquanto sujeito histórico e holístico, bem como dos conhecimentos produzidos por ele no seu contexto.

Perante estes pressupostos, adaptar o modelo das Ciências Físicas e Naturais às Ciências Sociais é complexo, era necessário, como afirma Bisquerra (1989, p. 49), "uma autocrítica" porque são formas muito diferentes de interpretação de conhecimentos, que ao tratar-se "de métodos de investigação ou paradigma deve adequar-se a natureza da educação, sem entrar em contradição com as peculiaridades do objeto de estudo" (Bravo, 1998, p. 48).

Em jeito de síntese, discutir o paradigma positivista é, por um lado, reconhecer a sua vantagem e precisão em investigação que carece desse método para determinados resultados, e, por outro lado, considerar as duras críticas que se tecem para sua aplicabilidade nas Ciências Sociais pelas suas características e complexidades. Nesta disputa pela produção do conhecimento científico, surgiram outras comunidades de investigadores em contraponto ao paradigma normativo.

5.2.1.2. Paradigma naturalista, qualitativo

Um dos grandes questionamentos e contrapontos mais importantes na história das Ciências Naturais e das Ciências Sociais foi, e ainda é, a questão da relação entre as formas de pensamento positivista e interpretativo. De entre as divergências mais acirradas está a ideia sobre o pensamento dos indivíduos, ou seja, como é que eles percebem suas próprias ações e sentimentos. Para Morgado (2012, p. 17), "a euforia cientista do século XIX e sua consequente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizadas pela mente positivista, veem-se revezadas, nas derradeiras décadas do século XX", com a ideia de compreender e interpretar o conhecimento das coisas e das pessoas pelo viés do conhecimento subjetivo. Este novo modelo insere-se numa "corrente interpretativa cujo interesse se centra primordialmente no estudo dos significados das (inter)ações humanas e da vida social" (*ibidem,* p. 41). Neste sentido, algumas comunidades científicas defendem que as ciências sociais se devem direcionar para a interpretação dos factos e não para a sua explicação científica.

Nesta linha de pensamento, Bisquerra (1989, p. 52) argumenta que o "paradigma interpretativo agrupa distintas correntes que apresentam um ponto de vista oposto ao positivismo, paradigma naturalista, paradigma qualitativo", que por sua vez, também é denominado de "fenomenológico, etnográfico, paradigma ecológico, interaccionismo simbólico" (*ibidem*).

Segundo Carr e Kemmis (1998) este enfoque, denominado de interpretativo, não é recente. Tem uma longa tradição que vem desde o século XVII, quando os teólogos de denominação

protestante queriam desenvolver um método que facilitasse a leitura e compreensão da Bíblia, apenas com base na leitura do texto, sem interpretação eclesiástica.

Os autores referem que "o método técnico que foi desenvolvido para esse sistema de interpretação de significados recebeu o nome de "hermenêutica" (*idem*, p. 101). Com efeito, é no final do século XIX e início do século XX que, com as duras críticas ao positivismo, os cientistas defensores das ciências sociais "tratam de difundir fortemente a ideia da interpretação hermenêutica como base epistemológica alternativa" (*ibidem*).

Trata-se, como advoga Coutinho (2014, p. 17), de um "paradigma que pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e acção". Corroborando estas afirmações, concluímos que este paradigma, tendo como base o naturalismo e os processos qualitativos, tem como objetivo compreender e interpretar a realidade como algo interior ao indivíduo num dado contexto social.

Para o efeito, este paradigma utiliza-se de uma metodologia humanista-interpretativa que trabalha com técnicas qualitativas de âmbito descritivo, nas quais o investigador é o principal instrumento de investigação, "tendo uma maior abertura de espírito no momento de interpretar" os dados (*idem*, p. 10). Neste sentido, utiliza o método indutivo analítico e a triangulação, características específicas deste paradigma, que é conduzido por uma metodologia absolutamente distinta do positivismo.

Nesta esteira de pensamento, Morgado (2012, p. 42) afirma:

> A investigação produzida no âmbito deste paradigma privilegia o recurso e as estratégias metodológicas de índole qualitativa e participativa. Sendo essenciais os procedimentos hermenêuticos e a tentativa de compreensão da realidade tal como é vivida pelos sujeitos, a investigação qualitativa ao desvelar as suas intenções, crenças, motivações e outras características não diretamente observáveis, constitui uma mais-valia para a mudança de melhoria dos processos educativos.

Com base no exposto o paradigma interpretativo está direcionado para o indivíduo, para as suas ações, para os seus comportamentos, aspetos que tem significado para o investigador. Interessa, conhecer as pessoas e as interpretações que elas fazem da realidade e do mundo em que estão inseridas. A sua base é o indivíduo, o que permite Bisquerra (1989, p. 56) afirmar que "se move dentro de uma ciência idiográfica, cuja ênfase está no particular e no individual". Contudo, considerando que o seu uso enquanto paradigma "é recente, apresenta problemas epistemológicos e metodológicos ainda não resolvidos (*ibidem*, p. 52), tais problemas têm contribuído para que este não seja ainda um paradigma consolidado.

5.2.1.3. Paradigma crítico

Este paradigma emerge das críticas aos paradigmas positivista e interpretativo. Tem as suas bases na teoria crítica da Escola de Frankfurt (1924), representada por (Marx Horkeimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Habermas & Carr & Kemmis, 1988).

O paradigma crítico, também chamado de emancipatório, é um modelo "cuja influência foi particularmente sentida no caso da investigação em Ciências da Educação e na Sociologia" (Coutinho, 2014, p. 19). Uma das suas finalidades orienta-se para emancipação do homem e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o que, na visão dos seus defensores, não poderia acontecer sem o pensamento crítico sobre a sociedade e a educação.

Como referem Carr e kemmis (1988, p.144), os representantes desta teoria "estavam preocupados com o domínio da ciência positivista na medida em que isso havia se tornado um poderoso elemento da ideologia do século XX", aliado aos valores de um mundo moderno e industrializado, levando-os a optarem por uma reflexão crítica, do ponto de vista ideológico e cultural, das ciências naturais e sociais. Sob a égide dessas críticas, "um dos objetivos centrais da teoria crítica foi reconsiderar a relação entre o teórico e o prático" (*ibidem*).

Assim, a teoria crítica, na sua abordagem, "desafia tanto o reducionismo do paradigma positivista como o conservadorismo do paradigma qualitativo/interpretativo na investigação em ciências sociais e educação" (Coutinho, 2014, p. 20). Neste sentido, defende que não há neutralidade na educação e, consequentemente, na investigação. Pelo contrário, existe sempre uma ideologia subjacente, carregada de valores, crenças e poderes, sobretudo, no que diz respeito ao conhecimento. Portanto, não existe neutralidade e desinteresse nas ciências, quer estas sejam positivistas, quer sejam interpretativas.

Neste ponto de vista, o investigador tanto de um lado como do outro, está a favor da defesa dos interesses de um determinado grupo social, com o intuito de manter o *status quo,* pois o domínio sobre o conhecimento tem sido o grande divisor de águas entre os paradigmas, uma vez que são construídos historicamente e socialmente de modos distintos.

Nesta vertente, a teoria de Habermas (1974, citado por Bisquerra, 1989, p. 52) contribuiu significativamente para a sua consolidação com a publicação de várias obras em torno da ciência social crítica. Enquanto a teoria da racionalidade técnica se definia e comprovava de forma contundente, com base nas regras e nas leis do pensamento científico determinista, livre de qualquer

possibilidade de crítica, de avaliação e de criação, a teorização crítica empenhou-se em procurar nas ciências sociais "qualidades e valores inerentes á vida humana" (Carr & Kemmis, 1988, p. 146).

É nesta perspetiva que Habermas disponibiliza um contributo crítico sobre a natureza do técnico das ciências naturais e a natureza do prático das ciências sociais. No entanto, como refere Coutinho (2014, p. 20), uma das críticas do referido autor é afirmar que "nem uma teoria nem outra incluem nos seus objetivos explícitos a intenção de modificar o mundo rumo à liberdade, justiça e democracia". É a partir desse pressuposto que o autor defende um terceiro conhecimento ligado à teoria crítica - o *conhecimento emancipatório* (*ibidem*).

De acordo com as ideias do autor, esse conhecimento levaria a dois factores relevantes: o primeiro, na perspetiva de desconstruir as crenças e os valores das ideologias dominantes que serviam de base para a manutenção do *status quo,* num mundo capitalista e industrializado, onde o acesso ao conhecimento e aos saberes era privilégio de poucos; o segundo, que pela apropriação desse conhecimento e saberes pelos grupos sociais excluídos e oprimidos, a sociedade mudaria tornando-se mais justa e igualitária.

Tal ideia serve de contraponto ao pensamento das ciências anteriores que defendiam que o conhecimento era uma produção do ato intelectual desprovido de qualquer interesse e pessoal e subjetivo, bem como de ato de criação.

Em jeito de síntese, "este paradigma apresenta a nível metodológico algumas parecenças com o paradigma qualitativo, mas a inclusão da componente ideológica confere-lhe um cariz muito mais interventivo" (*ibidem*, p. 22) para o campo da educação. Por isso, agrega apologistas eminentes como Paulo Freire (1978), Michel Aplle (1979), Henry Giroux (1983) e Carr e Kemmis (1988).

5.3 Investigação em educação: a emergência do pluralismo epistemológico e metodológico

Tomando como referência os paradigmas que nos referimos, consideramos que refletir sobre o processo histórico das ciências e dos seus métodos de trabalho para o campo da educação é de fundamental importância, sobretudo porque as influências do século passado ainda pairam no século presente.

Neste sentido, a investigação em educação é o cerne dessa reflexão fazendo emergir um leque de questionamentos acerca de novos olhares e perspetivas sobre a sua natureza epistemológica e metodológica. Daí a necessidade de elucidarmos, em termos científicos, as mudanças ideológicas e epistemológicas das ciências sociais, que ocupam hoje um estatuto diferenciado em relação aos séculos passados. Deixa-se nessa mudança a educação e a sua funcionalidade social.

Como referimos anteriormente, a investigação quantitativa tem sido o paradigma dominante em educação. Não se pode negar a sua influência nos elementos que constituem o processo ensino e aprendizagem e nas práticas docentes. Aprendemos e ensinamos pelo modelo quantitativo. Como argumenta Santos (2008), nesta vertente, o que não era quantificável era cientificamente irrelevante.

Nesta perspetiva, o conhecimento válido era o conhecimento mensurável, medido e objetivo. Em idéntica linha de pensamento, Carr e Kemmis (1988, p. 77) corroboram esta possível ao afirmarem que para "Comte nenhum tipo de experiência aprendida por via não sensorial poderia servir de base para um conhecimento válido".

Dito de outra forma, em educação os investigadores utilizavam métodos experimentais e análises estatísticas para obter resultados de forma rigorosa e dogmática. O conhecimento era causal e baseado em leis.

De facto, com todo o seu cariz filosófico, epistemológico e metodológico, é inegável que a investigação positivista teve e ainda tem, relevância no campo das ciências e no campo da educação, nomeadamente no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, há que reconhecer as limitações que lhe são inerentes e que foram o foco das duras críticas que recaíram sobre ela (Bogdan & Biklen; 1994; Flick, 1998; Carr & Kemmis, 1988), bem como dos questionamentos no sentido da possibilidade da mensuração, da quantificação e da generalização nos fenómenos sociais e educacionais. Para Coutinho (2014, p. 15):

> O cientismo positivista com a sua conceção universalista de que só o modelo de investigação das ciências naturais é "supra-histórico", o "único que possibilita verdadeiro conhecimento", cai por terra a partir do momento em que, ao situar-se num dado paradigma, constitui mais uma forma de olhar o mundo, nunca a única. Ficava então aberta a porta para que outras abordagens se afirmassem.

É neste cenário que as ideias naturalistas ganham relevância e passam a ocupar um lugar de destaque, sendo os seus métodos uma resposta às críticas e limitações dos métodos quantitativos. Os resultados dessa reação ao positivismo fazem surgir, como refere Bisquerra (1989, p. 59), "várias correntes, como o existencialismo e a metodologia qualitativa (...). Enquanto a investigação em ciências socias veio representada basicamente pela fenomenologia, pela etnometodologia e pelo interacionismo simbólico".

Assim, a investigação qualitativa e seus métodos constituíram um contraponto, ou seja, uma resposta às limitações dos métodos quantitativos. Para os investigadores qualitativos, no campo da educação, os processos cognitivos começam a ganhar importância e a construção do conhecimento passa a ser visto sob outra ótica, desprezando as impropriedades dos métodos quantitativos. O

investigador qualitativo "substitui as noções científicas de explicação, previsão e controlo positivista pelas de *compreensão, significado e ação*" (Coutinho, 2014, p. 16).

Contudo, os fenómenos socias e educativos são muito complexos para um ou outro modelo de investigação ser totalmente satisfatório, quer seja do ponto de vista epistemológico, quer seja do ponto de vista metodológico. É nesse sentido que autores como (Carr & Kemmis; 1988; Bisquerra; 1989 e Morgado, 2012), apontam para as limitações e lacunas em ambos os modelos. No entanto, é justo vislumbrar também as vantagens e os contributos para a investigação em educação, bem como as novas fronteiras de comunidades científicas com novos pensamentos e linguagens, que iniciaram um novo ciclo, "de uma pluralidade de posições epistemológicas e de novas perspetivas de investigação" (Morgado, 2012, p. 25).

Tal pluralidade, na nossa conceção, aponta para uma visão de que os opostos podem se associar. Como advoga Morgado:

> Acredita-se que o pluralismo teórico possibilita a convivência e a convergência de diferentes perspetivas e formas de ver o mundo, permite diversas conceções para um mesmo problema e estimula o desenvolvimento de uma série de modelos de investigação (*ibidem*, p.25)

Com efeito, cai por terra toda e qualquer ideia de posição determinista e unilateral de modelo de investigação, como afirmam Latorre, Ricon e Arnal (1996, p. 39) "no século XX, a investigação educacional foi presidida por concepções, conflitos e debates paradigmáticos; ela passou de posições dominadas pela perspectiva positivista a posições mais pluralistas e abertas". Esta nova tendência na comunidade científica é caracterizada pelas limitações e pelas críticas tecidas aos paradigmas anteriores, o que contribuiu para que o pós-positivismo se configurasse como no pluralismo epistemológico e metodológico.

Essa nova visão, sobretudo no campo da investigação educativa procura concretizar a possibilidade da superação dicotómica entre os paradigmas positivista e interpretativo e, ao mesmo tempo, aponta a possibilidade do trabalho misto favorecendo melhor compreensão e interpretação dos fenómenos educativos, isto é, resultados mais fidedignos.

O esforço e os argumentos que se tem evidenciado nas últimas décadas em torno da investigação qualitativa na educação, constituem uma tentativa de conciliar as diferenças existentes entre os dois métodos. Nesta perspetiva, não há método superior nem método inferior, mas métodos que podem complementar-se pela complexidade que os fenómenos sociais apresentam. Assim, apaziguar esse desequilíbrio é proporcionar ganhos significativos com o pluralismo metodológico. Opinião sustentada por Morgado (2012, p. 27) quando refere que:

> No âmbito da investigação social e educativa, o recurso a um maior pluralismo metodológico tem permitido algum distanciamento da comunidade científica do dogmatismo teórico e/ou doutrinário em que se encontrava mergulhada, a aceitação das diferentes perspetivas que marcam o conflito epistemológico existente neste âmbito de conhecimento e pesquisa e a progressiva afirmação das ciências socias.

No entanto, é importante lembrar que o recurso ao pluralismo metodológico, ou seja, o trabalho de investigação utilizando mais de um método, requer atenção, cuidados e critérios bem estabelecidos, de acordo com o desenho da pesquisa e o objeto em estudo, uma vez que esses são aspetos relevantes que vão determinar a metodologia adequada para cada caso.

Em jeito de síntese, a grande questão é que não se deve considerar um método inferior ou superior. Como advoga Bisquerra (1989, p. 277), "se nos limitarmos ao aspecto metodológico, ambos enfoques podem ser complementares. Embora esta possibilidade não esteja isenta de algumas dificuldades".

Nesta linha de pensamento, Cook e Reichardt (2005, p. 31) argumentam que "tratar como incompatíveis os dois tipos de métodos obviamente incentivam os investigadores a usar unicamente um ou outro, quando a combinação dos dois seria mais adequada para as necessidades da investigação".

Corroborando estas ideias, consideramos que reconhecer a superação dicotómica entre as duas abordagens é proporcionar aos investigadores maior apropriação de conhecimentos e confrontos epistemológicos para os desenhos investigativos no campo da educação e das práticas metodológicas, isto é, com efeito, melhores resultados para o processo de ensino e aprendizagem. Afirmamos também que aceitar a pluralidade de paradigmas na investigação educativa é um dos avanços da atualidade para fazer face aos desafios da complexidade dos fenómenos sociais.

CAPÍTULO VI

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Com base na constatação de que, nas últimas décadas, os estudos sobre currículo assumiram um novo enfoque, podemos afirmar que os trabalhos e os debates, tanto no cenário nacional como internacional, têm procurado compreender o currículo como espaço de relações de poder e como dispositivo histórico, temporal, cultural e complexo. Por tais razões, as discussões e os debates ao nível da política curricular tem sido desenvolvidos, essencialmente, em torno da compreensão do currículo como artefacto eminentemente político, racional e intencional.

Nesta perspetiva, o conceito de currículo tem vindo, em muitos casos, a ser configurado e compreendido a partir de quatro dimensões importantes: política, económica, social e científico-pedagógica.

Ancorados nesse entendimento e nas leituras de autores como Sacristán (2000), Pacheco (2003, 2005), Lopes e Macedo (2005), Morgado (2000, 2002, 2005) e Lopes (2006), consideramos que o currículo não pode ser separado nem do contexto que o define no tempo e no espaço, nem da organização institucional que o concretiza, devendo, por isso, ser analisado à luz das relações de poder que o constituem. Tal como refere Pacheco (2001, p. 20), o currículo é:

> Um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem.

De facto, estudar e compreender o currículo, bem como todos os seus elementos que envolvem, o tempo curricular e a política curricular, é compreender as formas da sua materialização e funcionalidade nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos

Perante esta realidade, entendemos que a política curricular resulta de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído, quanto dos actores com capacidade para intervir, directa ou indirectamente, nos campos de trabalho em que estão inseridos (Pacheco, 2003, p. 27-28). Assim, neste estudo investigativo foi de grande relevância compreendermos as influências da política curricular na organização e vivência do tempo curricular, nomeadamente ao nível das práticas docentes.

Em nosso entender, é a política curricular que determina as condições de funcionamento do currículo nas escolas e nas salas de aulas, interferindo, positiva ou negativamente, nas práticas dos sujeitos que atuam na EJA, em particular dos professores que vivenciam o currículo em ação num tempo curricular diferenciado para a formação de estudantes no Ensino Médio.

Embora esse tempo curricular, diferenciado ou reduzido, não se configure como uma característica da referida modalidade de ensino, mas do ensino noturno para o estudante trabalhador, importa referir que a lógica de funcionamento dos "horários e calendários escolares materializam

intenções político-ideológicos, compõem os traços identitários da cultura pedagógica-escolar e se inscrevem no conjunto dos tempos de existência do ser humano em sociedade" (Torales, 2012, p. 126).

Neste sentido, para os estudantes da EJA, o tempo é por um lado, um elemento importante pela continuidade ou retorno à escola na perspetiva da aprendizagem e da certificação e, por outro lado, um elemento de controlo da vida social, da vida familiar, da jornada escolar, do tempo de permanência na sala de aula, enfim, da organização da vida e das relações que a compõem.

Na verdade, o tempo controla e regula a própria existência humana, nomeadamente na contemporaneidade, onde é uma condição essencial para organizar o trabalho e as relações sociais que se estabelecem de várias formas e condições. Isso acontece também com o estudante trabalhador relativamente às especificidades da EJA, no contexto da sociedade brasileira. Por isso, defendemos que o tempo curricular neste estudo é uma categoria relevante e necessária, embora seja pertinente a seguinte afirmação.

> O debate sobre o uso do tempo escolar a uma simples revisão de horários, rotinas ou calendários escolares seria reduzir as possibilidades de compreensão da realidade, pois o processo educativo-escolar envolve uma maior amplitude de questões que precisam ser aprofundadas nas políticas públicas de educação e no próprio cotidiano das instituições (Torales, 2012, p. 127).

Assim, se compreende a necessidade de refletir sobre as implicações da política curricular na organização do tempo curricular de cada nível e modalidade de ensino e do tempo curricular na organização e vivência das práticas docentes e, de forma específica, no Ensino Médio da EJA, última etapa da educação básica.

Partindo das considerações apresentadas, importa referir que a questão central norteadora do presente estudo se centra na compreensão das influências da política curricular no tempo curricular das práticas docentes que se desenvolvem na Educação de Jovens e Adulto no Ensino Médio. A partir da identificação da temática do estudo e do problema ao qual procuramos dar resposta, delineámos as seguintes questões de investigação e alguns objetivos relacionados com a questão principal.

6.1 Questões de investigação

(A). Quais são as influências da política curricular no tempo curricular das práticas docentes que se desenvolvem na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio? Essa política e esse tempo tem algum significado na vida dos estudantes e dos professores?

(A1). Quais as conceções de tempo curricular subjacentes às práticas na sala de aula? Como os professores e os alunos percebem o tempo curricular na sala de aula?

(A2). Quais as conceções de política curricular subjacentes nos discursos dos professores e estudantes?

(A3). Como a política curricular influenciam a organização do tempo curricular na sala de aula?

(A4). Quais as conceções de práticas docentes nos discursos dos estudantes e dos professores?

(A5) O que revelam os documentos oficiais sobre o tempo curricular e o currículo?

6.2. Objetivos do estudo

6.2.1. Objetivo geral

- Compreender as influências da política curricular na organização do tempo curricular e nas práticas docentes dos professores do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

6.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar as conceções de tempo curricular subjacentes às práticas docentes e aos discursos dos professores, dos estudantes e das gestores;
- Identificar as conceções de política curricular presentes nos discursos dos professores, dos estudantes e dos gestores;
- Identificar as conceções de práticas docentes presentes nos discursos dos professores, dos estudantes e dos gestores;
- Averiguar as influências da política curricular na organização do tempo curricular e nas práticas docentes;
- Analisar a organização e materialização do tempo curricular e do currículo nos dispositivos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Projeto Político Pedagógico da Escola e o Regimento Escolar).

6.3. Opções epistemológicas – natureza do estudo

Diante das questões de investigação definidas, concebemos com Hargreaves (1988) que o tempo na atualidade é um dispositivo movido pelas preocupações das políticas educativas, podendo ser amigo ou inimigo dos professores, mas também dos estudantes. O tempo funciona como um dispositivo de regulação e controlo das práticas docentes, que por sua vez, "não são ações mecânicas e neutras" (Escolano, 1992, p. 55), influenciando as práticas docentes. Para Hargreaves (1998, p. 126):

> A tendência administrativa tem sido a de exercer um controlo mais apertado sobre o trabalho e o tempo dos professores, de o regular e racionalizar, decompondo-o em elementos pequenos e separados, com objetivos claramente definidos atribuídos a cada um deles.

Com base nestas questões epistemológicas, procuramos compreender quais as influências da política curricular no tempo curricular e como é que o tempo curricular influencia as práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos. Interessa-nos, também, averiguar como é que o tempo curricular e a política curricular influencia a vida dos professores e o seu trabalho na EJA, bem como a vida dos estudantes do Ensino Médio, última etapa da educação básica.

Acreditamos que a consecução dos objetivos definidos para esse estudo nos dará respostas para as questões que envolvem o tempo curricular, a política curricular e as práticas docentes, de um lado e a formação na aprendizagem dos estudantes de outro.

No caminho que seguimos, encontramos respostas nas vozes desses sujeitos que foram capazes de expressar e de explicar os seus pontos de vista sobre estas questões na prática, no tempo real e concreto, vivido e experienciado por cada um dentro da sala de aula e fora dela.

Um desvelar que apontou para uma visão das ciências interpretativas "que procuram substituir as noções científicas de explicação, previsão e controle pelas interpretações de compreensão, significado e ação" (Carr & Kemmis, 1988, p. 98). Em termos epistemológicos, trata-se de uma visão voltada para o indivíduo e para o seu comportamento – os professores e os estudantes com suas vozes, suas conceções e opiniões. Deste modo, interessa-nos conhecer o significado e as interpretações que esses sujeitos têm da realidade e do contexto da sala de aula em que estão inseridos.

Com base nestes argumentos, para o presente estudo, optámos por uma investigação qualitativa, de cariz interpretativo, porque possibilitou a compreensão dos significados dos comportamentos dos professores e dos estudantes envolvidos no estudo. Importa referir que esta opção não sinaliza qualquer rejeição pelas conceções positivistas na investigação educativa, embora nenhum procedimento quantitativo tenha sido utilizado para tratamento de dados. Por isso, apenas porque não houve necessidade da sua utilização.

6.4 Opções metodológicas - estudo qualitativo

Nas últimas décadas, no campo da educação, o *tempo* tem sido foco de recorrentes debates, sobretudo a nível internacional, tendo alcançado uma significativa visibilidade, chamando atenção de estudiosos no campo da investigação e, consequentemente, sendo motivo de uma vasta publicação

especializada, o que tem contribuído significativamente para a construção de uma epistemologia própria.

Em nosso entender, trata-se de estudos que reconhecem o valor do tempo físico, social, político e cultural, traduzido num tempo *curricular,* aqui entendido como "elemento fundante e estruturante da prática pedagógica" (Santiago, 1990), com as consequências que daí resultam tanto para o trabalho dos professores, como para a aprendizagem dos estudantes.

É nesta perspetiva que, neste estudo, pretendemos averiguar e descrever como é que os professores e os estudantes lidam com esse tempo, como vivenciam as suas experiências no contexto da escola e da sala de aula - espaço e tempo de formação, de confronto de saberes e de práticas docentes quotidianas.

Num cenário envolvido de significações, caminhamos por um tempo que permitiu o desenvolvimento da pesquisa no que se refere ao objeto – tempo curricular – e, também ao objetivo – compreender as influências da política curricular na organização do tempo curricular e nas práticas docentes dos professores do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, desvelar o objeto anunciado foi procurar interpretá-lo, compreendê-lo e apreendê-lo nos seus mais diversos sentidos manifestados nas atitudes, nos gestos, nas vivências dos sujeitos e, de forma muito especial, nas vozes dos professores, dos estudantes, da gestora e da coordenadora pedagógica, bem como nas bases dos referenciais teóricos que nos permitiram perceber e compreender o tempo curricular nas práticas docentes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

Esta trajetória investigativa sustenta-se num paradigma interpretativo, "que permite entrar no mundo pessoal dos sujeitos e compreender os significados e os sentidos que atribuem às situações" (Morgado, 2012, p. 41), e fundamenta-se numa metodologia de cariz qualitativo (Erickson, 1989; Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 1994).

A pesquisa qualitativa, como referem Bogdan e Biklen (1994), tem como fonte de dados o ambiente natural, onde a realidade é construída pelos indivíduos. O significado dessa realidade é de fundamental importância para a investigação, pois trata-se de como os indivíduos dão sentido às suas vidas.

De facto, do ponto de vista das investigações qualitativas, de natureza compreensiva e interpretativa, os atores agem em função de suas crenças, perceções, sentimentos e valores, o que não permite ao investigador conhecer de imediato. Pelo contrário, esse conhecimento, contrariamente, precisa de ser desvelado. Dizendo de outro modo, "o interesse da investigação centra-se no significado

humano na vida social e em sua elucidação e apresentação por parte do pesquisador" (Erickson, 1989, p. 196). Portanto, trata-se de uma abordagem que "parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito" (Chizzotti, 1995, p. 79).

Neste sentido, um dos desafios para o investigador é tentar analisar os dados sem perder de vista o conteúdo e sua riqueza, interpretando-o "tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Por isso, a interpretação desse conteúdo resulta de um trabalho muito próximo entre atores e investigadores pela observação, pela escuta, pelas vozes e pelas conceções e sentimentos. Na verdade, são factos que se traduzem numa adequada base de evidência para que as afirmações efetuadas pelo investigador correspondam aos dados da forma mais verdadeira possível (Erickson, 1989).

A pesquisa qualitativa, tal como é caracterizada por Bogdan e Biklen (1994)[43], que corroboram outros autores, tais como Lüdke e André (1986), corresponde a uma pesquisa que tem como fonte de dados o ambiente natural, no qual o investigador é o instrumento principal. Ele penetra no ambiente, nos lugares, campos de pesquisa, constitui uma descrição de dados recolhidos, sejam palavras ou imagens.

Importa lembrar que o investigador está mais interessado no processo do que nos resultados ou nos produtos. Por isso, analisa os seus dados de forma indutiva e as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados vão sendo agrupados.

Tendo em conta estas características, reafirmamos que o nosso estudo se enquadra no domínio da pesquisa qualitativa, num contexto natural, com contato direto e pessoal com os professores, estudantes, gestora e coordenadora pedagógica - participantes da pesquisa. Importa, também, relembrar que procuramos compreender o modo como percebem e interpretam as suas vivências e experiências. Neste sentido, referem Lüdke e André (1986, pp. 12-13) que:

> O cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser confirmadas.

Por isso, estabelecemos estratégias e procedimentos que nos permitiram a condução desse processo. Para nós, o mais relevante na pesquisa foi o processo e não o produto, isto é, o contributo que deixaremos para o campo da educação face ao objeto de estudo – *o tempo curricular.* Como afirma Morgado (2012, p. 50), "a realidade educativa exige estudos mais humanistas e mais globais,

[43] Optámos por fazer uma síntese das características apresentadas pelos autores, para maior aprofundamento, vide (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-51).

que façam da interpretação e compreensão dos fenómenos, tal como são vividos pelos sujeitos, os seus pilares basilares".

Nesta perspetiva, procedemos à análise cuidadosa e minuciosa dos dados recolhidos através da observação não participante, bem como das entrevistas semiestruturadas e das leituras dos documentos. Nessa trajetória, fomos identificando as categorias, as dimensões e as unidades de análise consideradas significativas para uma melhor compreensão dos fenómenos estudados, tendo em vista que não construímos nenhuma hipótese pelo facto do estudo ser de cariz descritivo e interpretativo (Denzin & Lincoln, 1994; Bisquerra, 1996), sendo todo processo de compreensão e apreensão, construído e ancorado nas interpretações dos dados recolhidos.

Nesta linha de pensamento, Denzin e Lincoln (1994, p. 7) defendem que, na pesquisa qualitativa, "a metodologia centra-se na maneira pela qual os seres fazem sentido de sua realidade subjetiva e atribuem significado a ela". Os sujeitos participantes da pesquisa são vistos e concebidos de forma contextualizada, fazem parte de um mundo, de um cenário carregado de significados que se traduzem nas crenças, nos valores, nas opiniões, nos sentimentos e nas palavras.

De acordo com estas opiniões, procuramos analisar e discutir os dados apoiados pelos princípios que nortearam a pesquisa qualitativa, com o objetivo de desvelarmos e interpretarmos os dados para melhor compreensão do fenómeno educativo - tempo curricular nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos. Assim, o nosso percurso metodológico ancorou-se em métodos e técnicas que consideramos adequados para atingir os objetivos que nos propusemos alcançar, conforme representado na Figura 6.

Figura 6 – Percurso metodológico

De acordo com o contexto epistemológico e metodológico que apresentamos, descreveremos o modelo de investigação que nos permitiu compreender e interpretar as subjetividades dos professores, dos estudantes, da gestora e da coordenadora pedagógica, a respeito do fenómeno estudado - o tempo *curricular*.

O processo metodológico foi realizado em dois principais momentos em que recorremos a distintos métodos e técnicas de recolha de dados (Figura 6). O primeiro momento, consistiu na construção e validação dos instrumentos: o guião de observação não participante das práticas docentes dos professores do módulo II e III da Educação de Jovens e Adultos (Apêndice J), o guião das entrevistas realizadas em *focus groups,* constituídos pelos professores (Apêndice F) e pelos estudantes (Apêndice G), e o guião das entrevistas individuais realizadas com a gestora (Apêndice H) e com a coordenadora pedagógica da escola (Apêndice I).

O segundo momento, consistiu na etapa de trabalho prático, no campo empírico envolvendo a aplicabilidade das técnicas e dos métodos de natureza qualitativa, cujas finalidades foram compreender e interpretar os *insights* dos professores, dos estudantes e dos gestores no que diz respeito ao tempo curricular como elemento estruturante do currículo e das práticas docentes.

6.5 Abordagem qualitativa na perspetiva do *Focus groups*

Nas abordagens qualitativas utilizam-se várias técnicas com o intuito de obter o maior número e a maior diversidade de dados empíricos possível, o que contribui para que ajudem a compreender e interpretar o fenómeno estudado. Por isso, o investigador deverá escolher uma variedade de abordagens e procedimentos para alcançar os seus objetivos (Denzin & Lincoln, 1994; Barbour, 2009).

Pela sua natureza ontológica e epistemológica, o investigador qualitativo, de acordo com o seu objeto de estudo, deve assumir posturas metodológicas distintas, mas que lhes criem condições para realizar o seu trabalho científico. Assim, se compreende que essa escolha não pode ser aleatória, mas pensada à luz do desenho metodológico e do fenómeno estudado.

Considerando tais aspetos, optámos pelo uso de *focus groups,* por ser uma técnica de pesquisa que recolhe dados por meio das interações grupais ao discutirem um tópico sugerido pelo pesquisador (Morgan, 1997; Minayo, 2000) e por se tratar de um procedimento metodológico que disponibiliza grandes contribuições para recolha de dados nas pesquisas qualitativas.

Neste sentido, tornou-se relevante a sua utilização no nosso estudo, sobretudo por dois motivos: o primeiro, pelo facto de se adequar aos instrumentos de recolha de dados que utilizamos e o segundo, pelo nosso interesse em compreender e interpretar os pensamentos e expressões dos professores, dos estudantes, da gestora e da coordenadora pedagógica sobre o tempo curricular.

O *focus groups* é uma técnica em que o entrevistador pretende ouvir a opinião de cada um e comparar as suas respostas. Enquanto entrevista grupal, configura-se como uma alternativa em que os participantes se sentem mais confortáveis e confiantes para expressar as suas opiniões sobre o tema em estudo e o pesquisador compreende o que os participantes sentem e pensam (Krueger & Casey, 2000).

Trata-se, também, de uma abordagem de cariz mais profícuo, onde os participantes se reúnem para discutir uma determinada temática que envolve as suas vidas e os aspetos de interesses comum. É um grupo de trabalho sistemático, com procedimentos e regras específicas (*ibidem*). Ao utilizar esta técnica, o investigador tem interesse em saber o que as pessoas pensam e como pensam sobre determinada temática sugerida.

Pelas suas características, esta técnica é adequada para fornecer dados qualitativos nas discussões que ajudam a compreender tópicos de interesse (*ibidem)* como *por* exemplo: tempo curricular, política curricular, práticas docentes, entre outros. No fundo, aspetos das experiências, das vivências e das conceções expressadas através das vozes dos participantes.

Em nosso entendimento, esta é uma das técnicas relevantes para se utilizar nas pesquisas interpretativas com multimétodos. Dito de outra forma, o recurso a *focus groups* serve para adicionar dados que são recolhidos através de outros métodos qualitativos (Morgan, 1997). Neste sentido, assumimos que o presente estudo se ancora no modelo de *focus groups* que combinam multimétodos. No nosso caso, a observação não participante e a entrevista individual.

Assim, os *focus groups* podem permitir concretizar propósitos diferentes. Utilizados de forma autónoma, podem ser a base de um estudo completo, já com outros métodos, podem complementar outro método primário ou combinar com outros métodos qualitativos numa verdadeira parceria (*ibidem*, p. 3). Nesta técnica, o método dialético ganha força e visibilidade, tendo em vista que os pontos e contrapontos são aspetos relevantes para o desvelamento e compreensão do contexto real.

Outro aspeto relevante nesta técnica é a composição dos grupos, que depende das decisões metodológicas e dos objetivos que se pretendem atingir. Dependendo da área de estudo, o número de participantes pode ser maior ou menor. Tal como referem (Krueger & Casey, 2000, p. 73), "na área de marketing, os *focus groups* são constituídos por um número maior de participantes 10-12 pessoas".

No entanto, referem os autores que, o facto de ter de "lidar com tópicos complexos ou participantes experientes, pode causar algumas limitações". O tamanho ideal dos *focus groups* para a maioria dos tópicos não comerciais é de seis a oito participantes, com alguns critérios definidos conforme o problema em estudo (*ibidem).*

No que se refere ao local, é muito importante que se dê atenção ao ambiente onde ocorrerá a realização do *focus groups*. Pode ocorrer em contexto natural, laboratórios, biblioteca, de acordo com as características que o moderador venha a assumir e o tipo de análises e resultados. Importa, também, referir que o ambiente deve estar livre de barulho, de situações que permitam distração, para além de ser confortável e agradável. O ambiente dever ser propício para a conversação entre moderador e participantes (Krueger & Casey, 2000).

As entrevistas através de *focus groups* oferecem ao investigador uma variedade de alternativas para a recolha de dados. Como se trata de uma técnica de investigação que aproxima investigador e participantes na pesquisa, permite flexibilidade na condução da entrevista e maior aproximação com os dados coletados. Isto é, o investigador recolhe as informações *in loco* diretamente dos informantes. Por isso, nas investigações em educação, as entrevistas em *focus groups* oferecem ainda a oportunidade de armazenar dados qualitativos relativos às opiniões dos participantes selecionados (Gomes & Barbosa, 1999).

No nosso estudo, parte dos dados recolhidos foram através desta técnica, quer pelas suas vantagens e contributos no campo da educação, quer pelo facto de se tratar de um estudo de natureza interpretativa, e, por isso, não tencionamos generalizar os resultados. Apenas a sua compreensão e descrição do objeto de estudo – *tempo curricular* – a partir das vozes dos professores, dos estudantes e dos gestores.

6.6 Caracterização do campo empírico

Nesta investigação, de cariz eminentemente qualitativo, procuramos garantir a diversidade dos sujeitos da educação interna ao campo pesquisado – a escola. Na escola, os sujeitos da EJA – professores, estudantes e gestora, privilegiando o espaço da sala de aula.

No universo de 67 Escolas da Rede Estadual da Secretaria de Educação de Pernambuco/Brasil[44], e que oferecem o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, optámos por investigar uma escola que cumpria os critérios do nosso estudo – estudantes e professores do módulo II e III do Ensino Médio da EJA[45]. Esse foi o principal critério estabelecido para a escolha, o espaço e os sujeitos adequados para o estudo do tempo curricular.

Ao longo da recolha de dados, a escola e a sala de aulas constituíram-se como espaços históricos, carregados de expressões simbólicas do modo de ser de cada um e da coletividade que deram significados às observações e interpretações. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), por se tratar de um local onde os sujeitos se entregam às tarefas quotidianas, sendo a escola um dos ambientes naturais e por excelência, objeto de estudo dos investigadores.

Do ponto de vista pedagógico, além da sala de aulas, outros espaços como a biblioteca, o laboratório de informática, o laboratório de química, o refeitório, entre outros, também são significativos e constituem a organização do tempo curricular para práticas construtivas de apropriação de conhecimentos (Sérgio, 2009). É que, "o espaço-escola é um mediador cultural em relação à génese e a formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem" (Frago & Escolano, 1998, p. 26).

Com efeito, não é um espaço/tempo neutro, mas de produção de conhecimentos e saberes nos mais diversos sentidos, além da sua composição física e material, estarem carregadas de intencionalidades, de valores, de cultura, de desejos e de conteúdos que constituem o currículo

[44] Fonte: Sistemas de Informações da Educação de Pernambuco – SIEPE, 2016

[45] Os estudantes do módulo I, eram iniciantes no Ensino Médio, por isso, nosso interesse pelos estudantes que já estavam no meio do curso e no final do curso.

vivenciado, podendo contribuir, ou não, para a formação dos estudantes ali inseridos (Sérgio, 2009, p. 53).

De facto, o nosso principal desejo investigativo face ao contexto em estudo foi desvelar o fenómeno. Para isso, estivemos mergulhados no contexto, escutando, aprendendo e descrevendo, reflexiva e cuidadosamente, as vivências e experiências quotidianas dos sujeitos que nos deram a oportunidade de analisar e compreender a dinâmica do tempo curricular nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos.

Em jeito de síntese, foram as caminhadas, os encontros, as dúvidas e as certezas, os desejos realizados e não realizados e as aprendizagens nessa escola que possibilitaram a construção desta pesquisa.

6.7 Os sujeitos do estudo

O estudo foi realizado com professores do Ensino Médio, que lecionam na última etapa da educação básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos dos módulos II A e III B, com estudantes desse nível e modalidade de ensino e com a gestora e a coordenadora pedagógica da escola. São grupos distintos, mas com características semelhantes, pelo facto de pertencerem ao mesmo contexto escolar e estarem envolvidos com o processo ensino e aprendizagem, embora em papéis, olhares, conceções e práticas diferentes. Para nós, isto é um dado relevante porque nos permitiu a escuta e o registo de uma pluralidade de vozes sobre o tempo curricular.

No estudo, participaram noventa e três sujeitos da mesma escola, sendo oitenta e dois estudantes, trinta e quatro do módulo II A e quarenta e oito do módulo III B, nove professores das diversas áreas de ensino, a gestora e a coordenadora pedagógica. Os professores e os estudantes participaram nas entrevistas em *Focus Groups*, a gestora e coordenadora pedagógica numa entrevista individual. É importante referir que durante as entrevistas em *focus groups* a investigadora teve o apoio de uma auxiliar que registou o momento através de fotos e gravou as entrevistas em registo áudio.

Quanto à seleção dos participantes, o critério estabelecido foi o de serem estudantes e professores dos módulos II A e III B da EJA no Ensino Médio, por considerar suas vivências e experiências no curso, e de forma específica, estudantes do módulo III B por serem possíveis concluintes no ano letivo de 2015. Quanto à participação nas entrevistas em *focus groups*, não houve critério para essa escolha; os sujeitos ficaram à vontade para colaborar.

Para isso, tivemos um diálogo na sala de aula onde explicámos os objetivos do trabalho e a importância da participação para a construção da pesquisa. Nessa sessão apresentamos, também, o

termo de consentimento para que cada estudante lesse e nos dissesse se concordava, ou não, e se estava disposto a participar. Dez estudantes assinaram o termo de consentimento e dois desistiram antes das entrevistas. Um deles justificou a desistência pelo facto de serem perguntas para responder e não ter interesse, o segundo, apenas limitou-se a entregar o termo de consentimento e disse que não queria participar.

Esse procedimento foi também realizado com os professores, num encontro na própria escola, na sala dos professores, com a presença da gestora e da coordenadora. Os professores escutaram atentamente a proposta de trabalho e os objetivos pretendidos e levaram o termo de consentimento para leitura e análise. Dois dias depois, os nove professores devolveram o termo de consentimento assinado.

Ao iniciar a observação em sala de aula, uma professora não permitiu que a investigadora assistisse às suas aulas. Assim, ficaram oito professores, tendo sete participado na entrevista em *focus group*, uma vez que uma das professoras não se encontrava na escola no dia e horário agendados. Quanto à gestora e à coordenadora pedagógica, demonstraram alguma resistência no início, mas acabaram por assinar o termo de consentimento e por participar da entrevista individual.

Assim, realizamos tais entrevistas em *focus group*, de tamanhos menores por se tratar de tópicos não comerciais (krueger & Casey, 2000) mas na área da educação e por se tratar de um estudo de natureza interpretativa e descritiva, cujo objetivo é compreender as conceções e as opiniões dos professores e dos estudantes sobre tempo curricular. Os grupos para as entrevistas em *focus groups* foram formados por sete a oito participantes, conforme podemos visualizar nos quadros a seguir (Quadros 3 e 4), e agendados em comum acordo com a gestora, a coordenadora pedagógica, os estudantes, os professores e a investigadora

Quadro 3 – Participantes do *Focus Group* (Estudantes)

Entrevista	Estudante	Idade	Módulo
Focus Group 1	Luísa	33 anos	II A
	Júlia	46 anos	II A
	Isa	50 anos	II A
	Pedro	33 anos	II A
	Marisa	31 anos	II A
	Beatriz	44 anos	II A

	Rita	45 anos	II A
	Fátima	28 anos	II A
Focus Group 2	Gabriel	41 anos	III B
	Heitor	20 anos	III B
	Isabel	34 anos	III B
	Mariana	29 anos	III B
	Lourdes	29 anos	III B
	Tiago	57 anos	III B
	Cláudia	53 anos	III B
	Tereza	46 anos	II B

Quadro 4 – Participantes do *Focus Group* (Professores)

Entrevista	Professor(a)	Idade	Formação	Anos de serviço em educação	Anos de serviço na EJA	Módulo(s)
Focus Group 3	João	44 anos	Licenciatura em Biologia	20 anos	02 anos e meio	II e III
	Clara	36 anos	Licenciatura em Educação Física	09 anos	02 anos	II e III
	Rui	53 anos	Licenciatura em Geografia	17 anos	03 anos	II e III
	Víctor	41 anos	Licenciatura em Química	10 anos	03 anos	II e III
	Manuel	59 anos	Licenciatura em Matemática	32 anos	5 anos	II e III
	Rosa	48 anos	Licenciatura em Língua Portuguesa	21 anos	01 ano	III
	Maria	47 anos	Licenciatura em Língua Portuguesa	30 anos	2 anos e meio	II e III

Fazendo, ainda, referência ao sexo dos sujeitos participantes da pesquisa que participaram em *focus groups*, tivemos oito sujeitos do sexo masculino e quinze sujeitos do sexo feminino. No que concerne à idade dos estudantes, esta variava entre 20 e os 57 anos, e a dos professores entre 35 e 59 anos, conforme podemos visualizar no (Quadro 5). Quanto à formação dos professores, todos

possuem graduação e pós-graduação *Lato Sensu* nas suas respetivas áreas – Letras, Biologia, Geografia, Matemática, História, Educação Física – ficando uma lacuna nas áreas de Filosofia e Sociologia, ministradas por uma professora com outra habilitação.

Quadro 5 – Sexo dos participantes do grupo

Sexo	Frequência
Feminino	15
Masculino	08
Total	23

Quanto ao tempo do trabalho na educação, todos os professores têm uma trajetória quer seja na escola privada, quer seja na escola pública ou nas duas esferas na educação básica entre 10 e 32 anos. No entanto, o tempo de trabalho na modalidade da EJA é muito reduzido para todos, variando entre 1 e 5 anos.

Quanto à entrevista individual, os sujeitos participantes foram a gestora e a coordenadora pedagógica, como se pode visualizar no Quadro 6.

Quadro 6 – Participantes da entrevista individual

	Função	Idade	Formação	Anos de serviço em educação	Anos de serviço na EJA
Entrevista Individual	Gestora - Manuela	36 anos	Licenciatura em Educação Física	10 anos	04 anos
	Coordenadora pedagógica - Filipa	47 anos	Licenciatura em Língua Portuguesa	30 anos	03 anos

6.8 Desenho da investigação

Trata-se de um estudo qualitativo e interpretativo, por isso, organizamos um desenho de investigação adequado ao fenómeno em estudo e às suas etapas de desenvolvimento. Um desenho que possibilitasse revelar pelas observações, pelos documentos e, sobretudo pelas vozes, dos sujeitos, as respostas necessárias à nossa questão de investigação – quais são as influências da política curricular no tempo curricular e nas práticas docentes que se desenvolvem na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio?

Este trajeto metodológico evoluiu em diferentes momentos e etapas, iniciando-se com uma visita para conhecer as gestoras e o campo da investigação – a escola – e, em seguida, os professores e os estudantes, passando depois à fase exploratória e para a fase de observação e utilização dos instrumentos de recolha de dados complementares – as entrevistas em *focus groups*, as entrevistas individuais, as análises dos documentos e, posteriormente, às análises e o tratamento dos dados.

Cada etapa foi sendo realizada de modo adequado à organização do tempo e do currículo da escola no horário noturno, em conjunto com os sujeitos participantes da pesquisa, para que os métodos e as técnicas de recolha selecionados nos dessem informações em consonância com os objetivos do estudo.

Com base neste desenho de investigação, desenvolvemos quatro etapas que se completaram, conforme se pode verificar no Quadro 7. A primeira, conhecendo o campo de pesquisa; a segunda, as observações das práticas docentes nas salas de aulas; a terceira, as entrevistas em *Focus Groups*, as entrevistas individuais e as análises de documentos; a quarta, o tratamento e a análise dos dados. Neste movimento, fomos avançando à medida que íamos confirmando a contribuição dos dados recolhidos para a interpretação do fenómeno (Bisquerra, 1989). Tal procedimento culminou numa dinámica onde os resultados são os conhecimentos e os saberes (re)construídos no campo da educação e da política curricular.

Quadro 7 – Desenho da Investigação

1ª ETAPA		
Pré-estudo – Conhecendo o campo	**Sujeitos**	**Lócus**
Conhecendo a gestora e a coordenadora Sensibilização da gestora para autorização da pesquisa na escola Sensibilização da gestora e da coordenadora para participar como sujeitos da pesquisa.	Gestoras (02)	Sala da gestora
Conhecendo os professores da EJA do Ensino Médio Sensibilização dos professores para colaborar como sujeitos da pesquisa.	Professores (09)	Sala dos professores.
Conhecendo os estudantes da EJA – Ensino Médio Sensibilização dos estudantes para colaborar como sujeitos da pesquisa.	Estudantes do módulo II A (34)	Sala de aula
Conhecendo os estudantes da EJA – Ensino Médio Sensibilização dos estudantes para colaborar como sujeitos da pesquisa.	Estudantes do módulo III B (48)	Sala de aula
2ª ETAPA		
Técnicas e instrumentos de recolha de dados	**Sujeitos**	**Lócus**
Observação das práticas docentes Período: 23 de Março a 21 de Maio de 2015	Professores e estudantes do módulo IIA	Sala de aula Área externa para prática de Educação Física

Observação das práticas docentes Período: 22 de Maio a 10 de Julho de 2015	Professores e estudantes do módulo IIIB	Sala de aula Área externa para prática de Educação Física
3ª ETAPA		
Técnicas e instrumentos de recolha de dados	**Sujeitos**	**Lócus**
Agendamento para a realização das entrevistas em *Focus Groups* e das entrevistas individuas.	Gestora, coordenadora, professores e investigadora	Sala dos professores
1º momento: Dia:10/06/2015 Horário: 20h às 21h30 Entrevista em *focus group* **2º momento**: Dia:12/06/2015 Horário: 20h às 21h30 Entrevista em *focus group*	Estudantes do módulo IIA, moderadora e apoio	Central de Tecnologia.
3º momento: Dia: 10/07/2015 Horário: 20h às 21h20 Entrevista em *focus group* **4º momento**: Dia: 11/07/2015 Horário: 20h às 21h20 Entrevista em *focus group*	Estudantes do módulo IIIB moderadora e apoio	Central de Tecnologia.
5º momento: Dia: 14/07/2015 Horário: 20h às 21h35. Entrevista em *focus group* **6º momento**: Dia: 15/07/2015 Horário: 20h30 às 21h40 Entrevista em *focus group*	Professores do módulo IIA e IIIB moderadora e apoio.	Sala dos professores
7º Momento Dia: 17/07/2015 Horário: 19h às 20h20 Entrevista individual	Gestora e investigadora	Biblioteca
8º momento: Dia: 17/07/2015 Horário: 20h30 às 21h45 Entrevista individual	Coordenadora Pedagógica e investigadora	Biblioteca
9º momento: Análise documental. Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar e Parecer 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos		
4ª ETAPA		
Técnicas e instrumentos de recolha de dados		
Procedimento, tratamento e análise dos dados		

O quadro que acabamos de descrever dá visibilidade ao percurso percorrido na recolha de informações, articuladas de acordo com as respetivas etapas. Procuramos conhecer as gestoras da escola, tendo sido uma receção muito atenciosa e tranquila. Nesse encontro, apresentamos o documento da Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos, tendo acordado com a gestão da pesquisa na escola. Além disso, sensibilizamos a gestora e a coordenadora pedagógica para colaborarem como sujeitos da pesquisa, em seguida. Finalmente, conhecemos a escola, tendo ficado agendado o nosso regresso para o dia seguinte.

Nessa etapa conhecemos os professores dos módulos I, II e III, a secretária e a Psicóloga da escola. No diálogo, que tivemos com essas pessoas, expusemos os objetivos do nosso trabalho, a importância e a necessidade da participação dos professores como sujeitos da pesquisa. Tratou-se de um momento de sensibilização com empatia e tranquilidade, que resultou na apresentação do termo de consentimento devolvido com as devidas assinaturas.

Posteriormente, tivemos a apresentação dos estudantes do módulo II A. No início, houve uma receção silenciosa, com olhares de indagação. Aos poucos foi se quebrando o silêncio, com sorrisos e aceitação da investigadora na sala de aula para observação das práticas docentes.

A seguir, um procedimento idêntico foi realizado com os estudantes do módulo III B. Deparamo-nos com uma receção afetuosa, com algumas perguntas e muito boa vontade de colaborar. A sensibilização resultou no consentimento da investigadora na sala de aula para observação das práticas docentes.

A segunda também foi precedida por um diálogo com os professores sobre os objetivos das observações nas salas de aula. Apresentámos o guião de observação e entregámos o termo de consentimento para leitura e assinatura. No dia seguinte, os professores devolveram o termo de consentimento assinado e, assim, começamos as observações.

A terceira etapa foi precedida pelo agendamento das entrevistas entre a gestora, a coordenadora, os professores e a investigadora. De acordo com os dias agendados, houve uma reorganização no horário das aulas para que as entrevistas acontecessem na escola, no horário noturno, dada a impossibilidade da presença dos professores num outro horário.

A entrevista com os estudantes de cada módulo foi agendada em comum acordo com a gestora, a coordenadora, os professores, os estudantes e a investigadora. A reorganização do horário das aulas foi necessária, tendo em consideração o acesso e a permanência dos estudantes durante a sessão da entrevista. Além disso, são trabalhadores não tendo disponibilidade de comparecerem num outro horário, nem outro local.

A entrevista com a gestora e com a coordenadora foram realizadas na escola, no horário noturno, mas em momentos diferentes. Concomitantemente, foram sendo realizadas a leitura e análise dos documentos: Projeto Político Pedagógico da Escola, Regimento Escolar e o Parecer 11/200, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Na quarta e última etapa, após a recolha das informações, deu-se início ao tratamento e análise dos dados obtidos através dos instrumentos aplicados.

6.9 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados são meios que se utilizam para registar as informações necessárias no trabalho da investigação científica. De acordo com Morgado (2012, p. 71), "as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados são elementos essenciais uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação". Por isso, devem ser elaborados tendo em consideração os objetivos do estudo, quer seja quantitativo, quer seja interpretativo, num processo o mais rigoroso possível.

Neste sentido, assumimos que as técnicas e instrumentos de recolha de dados pensados e selecionados são de cariz qualitativo para se adequarem em nossos objetivos do estudo, conforme referido na seção 6.2. deste capítulo. Por ser uma investigação interpretativa, é necessário ser "cuidadoso e reflexivo para descrever os acontecimentos cotidianos (...) e identificar o significado das ações a partir dos diferentes pontos de vista dos próprios atores" (Erickson, 1989, p. 199).

Nesta ordem de ideias, uma das exigências antes do trabalho de campo é selecionar cuidadosamente os instrumentos para recolha de dados, cujos "princípios metodológicos sejam fundamentalmente os mesmos" (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 83), para que as informações sejam articuladas entre si. No nosso estudo, a observação, as entrevistas em *focus groups*, as entrevistas individuais e os documentos foram as técnicas que permitiram recolher as informações essenciais, possibilitando a compreensão, a descrição e a interpretação do objeto estudado.

6.9.1 Observação não participante

Para um trabalho investigativo de natureza interpretativa, a observação configura-se como uma das técnicas mais representativas. Como refere Bisquerra (1989, p. 134), "a observação é uma técnica de recolha de dados, e como tal, se pode utilizar em distintos métodos de investigação".

No trabalho de campo, a observação não participante é uma técnica onde se "Regista de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos" (Bogdan &

Biklen, 1994, p. 113). Neste sentido, é utilizada em ambientes naturais para descrever comportamentos, gestos e atitudes dos sujeitos nas suas práticas quotidianas.

Segundo Lüdke e André (1986) e Quivy e Campenhoudt (2003), a observação apresenta-se de formas diferentes, podendo ser participante ou não participante, dependendo do grau de inserção do investigador no campo de estudo e dos seus objetivos.

Estes autores também referem que enquanto técnica de trabalho, a observação consiste na recolha de dados produzindo informação e possibilitando ao investigador um contacto mais intrusivo ou menos intrusivo com os participantes, tornando-se assim, um instrumento eficaz para fornecer informações.

Sendo uma técnica "usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (Lüdke & André, 1986, p. 26).

No que se refere à observação participante e a observação não participante, há uma vasta discussão e pontos de vistas distintos quanto as *nuances* entre uma e outra. Para Quivy e Campenhoudt (2003, p. 197), "a observação participante consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva", vivenciando e estudando os seus modos de vida, esforçando-se, ao máximo, para perturbá-los o mínimo possível. Por seu turno, Lüdke e André (1986, p. 26) referem que:

> Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

A observação participante é considerada uma excelente técnica para testes de verificação de um determinado fenómeno na realidade concreta.

A observação não participante apresenta características diferentes da observação participante, sendo menos intrusa, já que o observador se limita a intervir na vida do grupo, observando pelo exterior. Na opinião de Quivy e Campenhoudt (2003, p. 198), a principal característica está no "facto de o investigador não participar na vida do grupo", que, portanto, "observa do exterior".

Os autores referem, ainda, que "a observação pode ser tanto de longa como de curta duração, feita à revelia ou com o acordo das pessoas em questão, ou ainda ser realizada com ou sem a ajuda de grelhas de observações pormenorizadas" (*ibidem*).

Para Goetz e LeCompet (1988, p. 153), "a observação não participante consiste, exclusivamente, em contemplar o que está acontecendo e registar os factos sobre o terreno". As autoras ainda vão mais além ao afirmar que enquanto "categoria pura, a observação não participante

existe quando a interacção se observa mediante câmaras, e gravadores ocultos ou através de falsos espelhos. Em todos os outros casos, é impossível evitar a interacção".

Consequentemente, ser observador participante ou não participante, esta distinção, não é acentuada na pesquisa real. As autoras afirmam que os "observadores se denominam a si mesmos não participantes quando reduzem ao mínimo suas interações com os participantes para centrar sua atenção não intrusivamente no fluxo dos acontecimentos" (*ibidem*).

Considerando tais afirmações e levando em conta os objetivos do estudo, nomeadamente o objetivo geral – compreender as influências da política curricular na organização do tempo curricular e nas práticas docentes dos professores da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio –, assumimos o papel de observador não participante, ou seja, aquele que "procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados" (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 164), mantendo-se apenas no papel de observador sem interferir ou participar de algum modo das atividades.

Assim, permanecemos nas salas de aula na condição de espectador que vê, ouve, percebe e regista diretamente as informações. Contudo, os sujeitos participantes do estudo tinham conhecimento do papel da investigadora/observadora e dos seus objetivos de estudo de uma forma parcial. Tivemos a preocupação de não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado.

A observação centrou-se nas práticas docentes dos professores da EJA com o objetivo de compreender e desvelar o fenómeno em estudo – tempo curricular. Um percurso que fizemos em três momentos que se completaram, no primeiro, fase de pré-estudo – conhecendo o campo de pesquisa, procedemos com observações naturalistas do ambiente e dos sujeitos, o diálogo com a gestora e a coordenadora resultou na autorização para que conduzíssemos o trabalho planeado com a colaboração de ambas na pesquisa.

No segundo momento, nossas observações e diálogos foram com os professores do módulo II A e III B das diversas disciplinas do curso. Um momento de interação respeitosa e afetiva que permitiu a permanência da investigadora na sala de aula sem constrangimentos. Neste momento de diálogo ficou muito claro para os professores que a intenção da investigadora não era de provocar grandes alterações no comportamento do grupo, "nem alterar" o planeamento e a organização do seu trabalho docente.

No terceiro momento, fomos convidados para conhecer os estudantes dos respetivos módulos, explicitamos nossos interesses com relação ao estudo e nossa perspetiva quanto ao consentimento para permanecermos e observarmos por um determinado tempo o quotidiano da sala de aula. "A

obtenção da autorização para realizar o estudo envolve mais do que uma bênção oficial" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 117), envolve empatia, confiança, e ética para com àqueles que vamos conviver por um tempo colaborando com a construção do trabalho.

Em jeito de síntese, esta primeira etapa – "como obter acesso ao campo" (*idem,* p. 115*),* foi muito tranquila, todo o processo de autorização, diálogo e sensibilização foi vivenciado entre sujeitos e investigador de acordo com os trâmites legais que conduziu para uma relação respeitosa, amistosa e sólida.

Concluído este trabalho de acesso ao campo, caminhamos para a segunda etapa, onde procedemos a observação na sala de aula das práticas docentes com registo nas notas de campo. Um percurso planeado para um período de quatro meses entre Março e Julho de 2015. Iniciamos o trabalho de observação intensa na sala de aula dos professores do módulo II A entre Março e Maio, de segunda-feira a sexta-feira. Um período que resultou num total de 210 (duzentos e dez) observações nas diversas disciplinas. Na sala de aula do módulo III B entre Maio e Julho, de segunda-feira a sexta-feira. Um período que resultou num total de 165 observações nas diversas disciplinas.

No início, prevaleceu o silêncio acompanhado de olhares que indagavam sobre muitas coisas. No entanto, com o passar dos dias, com os encontros nos diversos espaços da escola, nos corredores, na cantina na hora do jantar e, de forma muito especial, na sala dos professores as conversas foram acontecendo, os sorrisos aflorando e a confiança estabeleceu-se de forma sólida. Embora o distanciamento seja uma das características da observação não participante, o diálogo e a relação de confiança são aspetos importantes e necessários para o bom andamento do trabalho.

O quotidiano na escola e de forma específica nas salas de aula, convivendo com os grupos e ao mesmo tempo fora deles, foi um desafio constante na tarefa de lidar e interrogar o objeto em estudo, procurando descrever cuidadosamente as observações e refletir sobre o conteúdo das observações (Bogdan & Biklen, 1994), que envolveram os professores, sua(s) disciplina(s), sua organização do tempo curricular, sua metodologia, sua permanência na aula, sua relação com os estudantes e os modelos das práticas pedagógicas vivenciadas e os estudantes.

Um percurso que exigiu idas e voltas constantes na observação do tempo curricular oficial (re)organizado pela escola e vivenciado nas práticas docentes da EJA nas salas de aula. Neste caminhar e tentando não perder o foco do objetivo do estudo, procuramos os elementos possíveis para compreender e interpretar o objeto em estudo nas suas várias manifestações nas salas de aula, de entre elas, o comportamento, os gestos e as vozes traduzidos nas práticas docentes do currículo em ação e registados nas notas de campo.

Considerando os nossos propósitos, esta técnica permitiu, em todos os momentos nas salas de aula, a possibilidade de observação focada no registo dos comportamentos evidenciados pelos sujeitos, que nos desse condição de relacionar ao tempo curricular. Importa também referir que tal opção sucedeu-se pelo facto do tempo para a realização desta investigação. Assim, as observações ocorreram em um período menos prolongado, mas o suficiente para a construção do trabalho.

Neste caminhar das observações, surgiu a oportunidade da investigadora participar como ouvinte de duas reuniões administrativas pedagógicas e um conselho de classe, atividades que constavam no calendário escolar e que forneceram informações importantes para a compreensão e interpretação de situações que pretendíamos explorar. Algumas dessas informações observadas nestas atividades não estavam no plano de estudo, mas foram de grande contributo.

Para concluir, não podíamos deixar de referir que a opção por uma técnica adequada, implica estar de acordo com os propósitos do estudo, bem como com as suas vantagens e desvantagens, pois nenhuma técnica é completa, para dar conta de todas as informações no trabalho investigativo. Neste sentido, não descuramos nem de uma, nem da outra. Algumas das vantagens foram apontadas ao longo do texto, quanto as desvantagens, procuramos na medida do possível, complementar com outras técnicas que foram utilizadas.

6.9.2. Entrevistas

6.9.2.1. Entrevista em *focus groups*

Como já referido, optamos pelo *focus groups* por estar ancorado na técnica de entrevistas grupais, onde o investigador seleciona e prioriza grupos de sujeitos que lhe servem tanto de objeto de estudo como de fontes para a recolha de informações.

Neste estudo, a investigação centrou-se nas perceções e nas vozes dos professores e dos estudantes com o objetivo de compreender as influências da política curricular no tempo curricular da EJA. Enquanto uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais, ao discutir um tópico específico sugerido pelo moderador (Morgan, 1997), foi adequada para a recolha das informações necessárias para responder os objetivos propostos.

Ao longo do nosso trabalho com esta técnica que integra, avalia e discute o tema proposto (Minayo, 2000), procuramos envolver os grupos de forma dinâmica e reflexiva (*idem*) para que os sujeitos se sentissem à vontade e as falas fluíssem naturalmente do lugar que cada um ocupava no

grupo. Agindo desta forma, os participantes, tal como referem (Krueger & Casey, 2009), sentem-se mais confortáveis e confiantes para expressarem as suas opiniões em relação ao tema em estudo.

Outra razão que justifica a opção por esta técnica é a sua riqueza, a diversidade de opiniões e atitudes durante a interação dos indivíduos. Uma interação que permite ao investigador captar significados relevantes para desvelar o fenómeno em estudo. Esta característica tem a ver com o contexto, que, por ser um ambiente natural, permite captar significados que seria difícil de se obter através de outros meios.

Contudo, para que se tornem um método mais produtivo e eficaz para debater um tema sugerido, que seja de interesse dos sujeitos, é necessário um bom planejamento de trabalho com propósitos definidos, tamanho e procedimentos (Krueger & Casey, 2009).

Neste estudo, os *focus group*s foram realizados no período de Junho a Julho de 2015, com estudantes e professores do Ensino Médio, com a finalidade de compreender como estes sujeitos a partir de suas experiências, ideias e vivências, pensam, sentem e agem em relação as influências da política curricular no tempo curricular da EJA.

Para sua realização, foram conduzidos tendo a investigadora como moderadora que numa perspetiva sensível, hábil e flexível conduziu os grupos com o intuito de escutar, apreender e registar, enquanto uma professora atuo como apoio, filmou e gravou as conversas e as informações úteis e pertinentes a discussão da questão central em estudo – o tempo curricular.

Os sujeitos participantes foram aqueles que após um diálogo sobre os objetivos do estudo e da investigadora se propuseram a colaborar – estudantes e professores do Ensino Médio, módulo II A e III B da Educação de Jovens e Adultos com características específicas que permitiram a investigadora provocar discussões entre os participantes do grupo.

Os grupos foram organizados com uma dimensão entre sete a oito participantes, e as entrevistas decorreram na própria escola, em local e horário sugeridos pela gestora e pela coordenadora pedagógica – sala Central de Tecnologia (CT) com os estudantes e sala dos professores com os professores, por serem locais convenientes e tranquilos. Para esses momentos, a reorganização do tempo curricular foi necessária, tanto do ponto de vista da garantia do dia letivo, com as duas primeiras aulas das 18h40 às 20h, quanto da disponibilidade dos participantes.

As entrevistas decorreram como o previsto, embora no início alguns participantes ficassem calados, tímidos e observadores, postura que não demorou muito para dar lugar a empatia e a confiança, tornando o trabalho prazeroso. As entrevistas filmadas, gravadas e transcritas foram entregues aos participantes para leitura, análise, complemento ou esclarecimento que se fizessem

necessários. As entrevistas foram orientadas por um guião que, de entre os objetivos definidos, deu-se destaque a influência da política curricular na organização do tempo curricular.

6.9.2.2 Entrevista individual

Além da observação não participante, da entrevista em *focus groups*, optámos também pela entrevista individual. Considerando o objetivo geral do estudo, entende-se que é o tipo de entrevista mais adequada para os sujeitos expressarem as suas opiniões (Bogdan & Biklen 1994). Trata-se de uma técnica onde entrevistado e entrevistador estabelecem um diálogo respeitoso, ético e intencional, "podendo ser utilizada de duas formas, como estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com outras técnicas de recolha de dados" (*idem*, p. 134).

Caracteriza-se pela utilização de um guião que requer organização e cuidado, com perguntas definidas, mas flexíveis, bem como frases que comuniquem aos sujeitos os propósitos e o caminho que vai seguir o investigador (Bogdan & Biklen, 1994; Goetz & Lecompte, 1988). No que concerne à sua estrutura, poderá ser "utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

É propositadamente um instrumento dialógico entre entrevistado e entrevistador, onde se constrói uma relação em que o entrevistador consegue deixar o entrevistado mais à vontade e com liberdade para a conversa intencional. Portanto, foi um instrumento adequado para o diálogo com a gestora e a coordenadora pedagógica, através do qual procurou-se compreender as suas conceções sobre as influências da política curricular no tempo curricular da Educação de Jovens e Adultos.

Dito de outro modo, procurou-se captar e apreender os sentimentos e opiniões pelas suas vozes, uma postura contrária à entrevista estruturada que "é praticamente um questionário administrado de forma oral" (Goetz & LeCompte, 1988, p. 133).

Outra justificação para a opção pela entrevista individual deve-se ao facto de produzir riqueza de dados, de frases e palavras que revelam as perspetivas dos entrevistados, bem como a flexibilidade na ordem das perguntas, o que permite uma postura mais natural e receptiva pelo entrevistador (Bogdan & Biklen, 1994; Goetz & LeCompet, 1988).

Neste estudo, o intuito foi recolher dados descritivos na linguagem da gestora e da coordenadora pedagógica. Por isso, a entrevista foi utilizada como uma estratégia de complementação da observação não participante e da análise de documentos. Entende-se que os sujeitos são pessoas com pontos de vistas próprios, sentimentos e valores construídos a partir das suas vivências e dos seus

saberes pessoais e profissionais, sendo atores que dão sentido às práticas escolares. Neste sentido, optámos por questões abertas que possibilitam, pelas vozes, as expressões dos sujeitos.

Esse momento rico em escuta, certeza, incertezas, afirmações, negações, mas acima de tudo, em diálogo franco, proporcionou uma abertura com a gestora e coordenadora pedagógica a respeito das intencionalidades do estudo, da entrevista e da ética em relação as falas e as transcrições (Apêndices N e O). No início, percebeu-se uma certa insegurança e desconfiança, mas superado pela relação de confiança que se estabeleceu entre entrevistadora e entrevistadas.

O ambiente natural e a tranquilidade fizeram com que a entrevista ocorresse sem dificuldades, sem intercorrências, nos sentíamos à vontade. Neste caminhar, apreendeu-se elementos fundamentais para desvelar o fenómeno, ou seja, as influências da política curricular no tempo curricular.

Outro momento rico e relevante foi a devolução das transcrições. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 136), "estão repletas de detalhes e de exemplos", cada sujeito fez uma leitura concordando e discordando, alterando, ou não alterando o que foi expressado e gravado pelas suas vozes. Percebeu-se a satisfação e a confiança pela participação e colaboração na pesquisa.

As entrevistas foram realizadas na própria escola, em horário definido e acordado com a gestora e coordenadora pedagógica, aceite pela entrevistadora por atender melhor à disponibilidade do tempo dos sujeitos. Sem uma regra estabelecida, a duração foi o tempo de cada um, do ouvir, do pensar, da compreensão e do falar. O mais importante era ouvir e registar nas notas de campo o que os sujeitos diziam, "encarando cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo" (*ibidem*, p. 137).

6.9.3 Análise documental

De entre as fontes de informação na investigação, a análise documental ocupa um lugar particular. Para Bardin, (2011, p. 51), pode ser definida como "Uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação."

Neste estudo, a análise documental foi uma técnica importante e complementar das informações recolhidas pela observação não participante e pelas entrevistas. Neste processo, procuramos identificar informações que nos permitissem compreender as influências da política curricular no tempo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

De facto, a análise documental pelo seu contributo é uma fonte relevante de "onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador" (Lüdke & André,

1986 p. 39). A análise documental tem por objetivo "dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação" (Bardin, 2011, p. 51).

Neste sentido, analisar alguns documentos de cariz oficial foi relevante para complementar de forma apropriada as informações recolhidas.

São documentos como referem Bogdan e Biklen (1994, 180), que "tem sido encarados por muitos investigadores como subjectivos (...) e não incluídos na categoria de dados". Mas pelo contrário, são fontes ricas de informações contextualizadas política e pedagogicamente que fornecem informações sobre os contextos, sobretudo, o contexto escolar. "É exactamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os vêem de forma favorável" (*ibidem*).

Nesta perspetiva, procuramos nos textos analisados compreender a organização do tempo curricular para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. Portanto, para este estudo, foi imprescindível a análise dos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico da Escola, Regimento Escolar e Parecer 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

6.9.4 Notas de campo

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 150), "embora os investigadores saibam que as notas de campo são fundamentais para a observação participante (...) podem ser um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados". Tomando como referência esta afirmação, neste estudo, utilizamos as notas de campo para o registo das informações recolhidas.

Estes mesmos autores também referem que "as notas de campo são relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha de dados de um estudo qualitativo" (*idem*), de acordo com os objetivos propostos da pesquisa e um planeamento bem elaborado.

Ao longo da recolha de dados os registos foram feitos nos espaços e no tempo em que a investigadora fez a observação não participante - na sala de aula especificamente, os *focus groups* - sala da Central de Tecnologia e sala dos professores e as entrevistas individuais - biblioteca da escola.

No período da recolha de dados, os registos nas notas de campo foram feitos de forma muito tranquila. O facto da investigadora antes de iniciar o trabalho de campo, ter revelado para os sujeitos participantes da pesquisa sua condição de pesquisadora e os objetivos do estudo, essa postura, fortaleceu a relação entre ambos e favoreceu uma relação amistosa, dialógica e respeitosa.

6.10 Credibilidade e validade dos procedimentos de recolha e análise dos dados

É um facto que a pesquisa qualitativa nas últimas décadas tem construído uma história de grandes conquistas e valores. No entanto, mantém-se a tensão e o desafio de conquistar mais espaço na investigação, bem como garantir o seu e reconhecimento para assegurar uma maior legitimidade e credibilidade. De acordo com Bisquerra (1989), os critérios de credibilidade na investigação qualitativa são aspetos que suscitam debate entre os cientistas, pelo facto de serem utilizados com sentido idéntico ao da fiabilidade e validade, decorrente do paradigma positivista, centrado nas leis de quantificação e a generalização.

Guba (1981) corrobora com este pensamento e aponta várias preocupações na perspetiva de assegurar critérios de credibilidade nas investigações naturalistas. Para o autor, tais critérios devem ser absolutamente distintos da investigação quantitativa.

Na investigação qualitativa, as pessoas manifestam comportamentos, crenças e interpretações diferentes, assim como o investigador sob forte influência do contexto com todas suas *nuances* políticas, culturais, éticas, curriculares, etc. Nesta perspetiva, como e quais as possibilidades de comprovar a verdade, a credibilidade? Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, (2005, p. 66) em consenso, advogam:

> A verdade não é considerada como um absoluto, pois que é medida pelo sujeito-conhecedor; mas também não é totalmente relativa, já que é construída em interacçao com o mundo empírico, o qual opõe a sua própria resistência às concepções que a ele respeitam.

Neste sentido, o que é a verdade mediante um mundo onde as crenças, os pontos de vistas e as ideias são subjetivas. (Van de Maren, 1987 citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 67) define a objetividade como "a independência do processo (desde a determinação da problemática até à verificação ou acção) equacionada no âmbito dos pressupostos, ideologias, postulados, orientações teóricas e outros apriorismos do investigador".

Para estes autores, a verdade que se busca no paradigma qualitativo, difere fortemente da verdade do paradigma quantitativo. Por isso, para assegurar a sua credibilidade, exige-se a elaboração e aplicação de "normas a partir das quais um juízo pode ser aplicado ao valor dos conhecimentos obtidos através de uma investigação cujos postulados e procedimentos se insiram na investigação qualitativa" (*idem*, p. 63).

Na opinião de Guba (1981), a validade interna oriunda do paradigma racionalista, não deve ser aplicável nas investigações naturalistas em função de um isomorfismo ou verossimilhança entre o processo e o produto, ou seja, os resultados e o mundo real. Para o autor, a validade como sinónimo

de verdade, de credibilidade, de interpretação de um mundo real, carece de critérios, de regras que de facto estabeleça a sua legitimidade e a sua confiabilidade na investigação.

Deste modo, falar de validade interna no paradigma naturalista é falar de uma teoria que surge a partir dos dados em si, ou seja, do tipo de modelo selecionado e adequado para um determinado estudo. Neste sentido, a validade externa ou generalização não faz sentido se a realidade não é única e os modelos construídos adequam-se as múltiplas realidades, "porque os fenómenos estão intimamente vinculados aos momentos e aos contextos em que se assentam" (*ibidem,* p. 153). Neste sentido, reforça-se a ideia de critérios diferenciados entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa de acordo com os seus objetivos.

No que diz respeito a pesquisa qualitativa, a triangulação enquanto recurso contribui para validação e confiabilidade da interpretação dos dados. Possibilita melhor compreensão, maior validade e maior credibilidade.

Neste estudo, considerando os objetivos e os métodos utilizados para recolha de dados (observação não participante, *focus groups*, entrevista individual semiestruturada e análise documental), ancorou-se no processo de triangulação de métodos[46], com o objetivo de comparar, refletir, analisar e clarificar o objeto em estudo sob as diferentes perspetivas, dando ênfase aos aspetos importantes, sem desprezar os menos importantes, ou seja, os achados incomuns (Guba, 1981). Desta forma, para melhor compreensão, procurou-se trabalhar a triangulação pela investigadora, conforme refere Denzin e Lincoln (2001) com aprofundamento, crítica e consistência .

Outro aspeto que tivemos em conta nesse cenário que acabamos de descrever, refere-se à validação dos guiões das entrevistas em focus group, das entrevistas individuais , bem como do guião da observação.

Nossa preocupação e atenção com o tamanho do guião, bem como dos objetivos, das questões e do vocabulário voltado para uma população alvo com perfil semelhantes, mas também diferenciados, (estudantes, professores, gestora e coordenadora pedagógica da EJA) no sentido de contemplarmos estas preocupações pertinentes, optámos, por realizar o processo de validação com a colaboração de dois juízes externos - especialistas nas áreas de Desenvolvimento Curricular.

[46] Denzin e Lincoln (2011) apresentam quatro tipos diferentes de triangulação: triangulação de dados, triangulação de investigadores, triangulação de teoria e triangulação de métodos.

6.11 Questões éticas

No nosso estudo, consideramos as observações de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) e Lima (2006), com a preocupação da responsabilidade ética na investigação do trabalho de campo. O acesso que nos foi possibilitado no contexto da escola e da sala de aula permitiu estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos colaboradores da pesquisa.

Esta relação de confiança foi construída na base de dois princípios éticos importantes: o primeiro, a informação correta sobre os objetivos da investigação no início do trabalho de campo, o segundo, a garantia de que não haveria nenhum tipo de danos, ou seja, eventuais riscos para os participantes e suas informações (*idem*, 2005).

Esses princípios nortearam nosso trabalho seguidos dos procedimentos necessários para a confiabilidade e colaboração dos sujeitos durante a investigação, de entre eles, destacamos (i) uma certa neutralidade de juízos em relação aos sujeitos; (ii) a confidencialidade, evitamos qualquer tipo de comentários junto aos sujeitos colaboradores da pesquisa; (iii) o envolvimento dos sujeitos na pesquisa de forma democrática; (iv) e com atenção especial, a clareza dos objetivos e dos procedimentos utilizados para a recolha de dados (Lessard-Hébert, Goyett & Bouti, 2005, pp. 84-85).

Assim, os sujeitos colaboradores da investigação, informados das questões éticas relativas ao sigilo de dados, como a confidencialidade das informações, subscreveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido segundo os parâmetros estabelecidos pela Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Tivemos também o cuidado com o consentimento informado dos participantes, o que resultou na aceitação e na confiabilidade dos colaboradores os sujeitos e das instituições (Lima, 2006). A Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos – GEJA, após ter acesso ao projeto de pesquisa e conhecimento dos objetivos da investigação concedeu autorização para a escola selecionada.

Por seu turno, a escola selecionada e contactada através da gestora e da coordenadora pedagógica, também subescreveram o termo de consentimento após a apresentação dos objetivos da investigação, bem como dos protocolos das entrevistas e da observação.

É desta forma, que a preservação da confidencialidade "implica um entendimento claro entre o investigador e o participante relativamente à utilização a dar aos dados fornecidos" (Lima, 2006, p. 145). Seguindo este princípio, asseguramos aos participantes total anonimato de suas pessoas e de suas informações, suprimos toda e qualquer informação que pudesse contribuir para a identificação da escola e dos sujeitos colaboradores.

Em síntese, buscamos com estes princípios éticos preservar a identidade da instituição, a identidade, a escuta das vozes, as perceções e as informações dos sujeitos colaboradores da investigação. Neste cenário, trabalhamos em um contexto tranquilo, respeitoso, amistoso e confiante que permitiu compreendermos e descrevermos os conhecimentos e os saberes dos sujeitos acerca do tempo curricular. Esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, com o seguinte registro de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE nº 56462216.3.0000.5619.

6.12. Técnicas de análise de dados – Análise de conteúdo

Finalizado o processo de recolha de dados, procedemos à organização e sistematização das informações recolhidas a partir do que vimos, sentimos e interpretamos nas entrevistas de *focus groups*, na entrevista individual e na observação da sala de aulas, para além de um conjunto de aspetos pertinentes registados nas notas de campo.

Ao inferirmos que na pesquisa qualitativa, o rigor é uma exigência fundamental na análise dos dados, tomamos os cuidados necessários desde o início da investigação. Neste sentido, procuramos manter o sigilo, o respeito e a ética, com o objetivo de preservar a credibilidade e validade das informações recolhidas e o rigor perante o objeto estudado.

Para tratamento dos dados procedemos a uma análise de conteúdo, com o objetivo de compreender as influências da política curricular na organização do tempo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, o que se revelou quer nas práticas docentes na sala de aula, quer pelas vozes dos estudantes, dos professores, da gestora e da coordenadora pedagógica.

6.13. Procedimentos para análise de conteúdo

Para Vala (2007, p. 104) "a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação". A análise de conteúdo permitiu o estudo mais sistematizado dos dados a partir das quatro grandes dimensões e das categorias identificadas a partir das análises dos registos escritos e das entrevistas.

Por ser uma técnica que permite desocultar os significados das afirmações dos participantes no estudo, procuramos conhecer os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas, no sentido de compreendermos o fenómeno no contexto estudado (Bardin, 2011). A análise de conteúdo permite reinterpretar as mensagens, disponibilizando uma compreensão profunda dos significados, para além daquela que emerge de uma leitura comum.

Trata-se de trabalho que, como refere Vala (2007, p. 104), resulta de "uma rede complexa de condições de produção (...) cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção".

Nesse sentido, a análise de conteúdo neste trabalho foi construída numa perspetiva de busca de similaridade e convergência entre as informações, tendo o cuidado e o rigor com os instrumentos utilizados. Para tal procedimento, seguimos momentos com etapas definidas.

Num primeiro momento, procedemos à transcrição das entrevistas em *focus group* e das entrevistas individuais, prestando atenção aos registos das falas dos sujeitos entrevistados, com o objetivo de não desvirtuar as informações fornecidas.

Num segundo momento, procedemos à descrição das observações de sala de aula do módulo II A (Apêndice P) e do módulo III B (Apêndice Q), com leituras e releituras dos registos para melhor compreensão e interpretação.

Num terceiro momento, procedemos à análise dos documentos (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escola, Parecer 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos). Releituras foram necessárias para, de forma conveniente, representar as informações (Bardin, 2011) com a mesma autenticidade e veracidade dos documentos originais.

Posteriormente, procedemos à codificação, ou seja, o trabalho de transformação dos dados de forma indutiva, sem regras precisas, impostas e inflexíveis (Bardin, 2011; Taylor & Bogdan, 1984), que consiste na especificação das unidades que constituem o corpus do trabalho.[47] (Bardin, 2011).

Neste estudo, ao considerar a questão de investigação e os objetivos propostos para o tratamento das informações recolhidas, procedemos às definições da categorização construídas a priori (Vala, 2007;[48] Bardin, 2011).

De acordo com Bardin (2011, p. 146), "as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos, ou seja, de agrupamentos efetuados em razão das características comuns destes elementos, podendo ser semântico, sintático ou léxico". De acordo com as informações recolhidas, o tratamento categorial deu-se pelo critério semântico.[49]

[47] Para Bardin (2011, p. 126) " o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes escolhas, seleções e regras".

[48] Vala (2007, p. 113) aponta para duas formas de construção de categorias:
A priori, onde a construção se dá por meio da interação do quadro teórico do analista, dos problemas concretos que pretende estudar e da formulação das hipóteses e/ou da definição do quadro teórico e das hipóteses e posteriormente o trabalho exploratório sobre o corpus, o que permite, através de sucessivos ensaios, estabelecer um plano de categorias. A posteriori, são definidas sem que qualquer pressuposto teórico oriente a sua elaboração.

[49] O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (os verbos, os adjetivos), o léxico (com classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamentos dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (Bardin, 2011, p. 147).

Esta forma de proceder com as informações recolhidas permite o seu agrupamento e a identificar a parte comum existente entre elas com o objetivo de relacionar e ordenar as classes de acontecimentos (Bardin, 2011; Esteves, 2006).

Após finalizar o processo de codificação, definimos as escolhas das categorias procurando, na perspetiva do mesmo contexto e similaridade, definir algumas subcategorias e as unidades de registos, com o intuito de responder de maneira pertinente e integrada às unidades de sentido face aos objetivos propostos (Guba, 1981; Bardin, 2011).

Embora estes autores – (Lincoln & Guba, 1985); (Esteves, 2006); (Vala, 2007); (Bardin, 2011) – apontem outros critérios para procedimentos de categorização associadas à análise de conteúdo, neste estudo optámos pelo método da análise categorial proposta por Bardin (2011), tendo o sistema de categorias fundamentalmente, resultado das análises dos próprios textos no final da classificação[50].

Um procedimento que, como refere Esteves (2006, p. 110), é "passível de remodelações à medida que novos dados vão sendo considerados (...), incorporados, ajustados nas categorias, num processo cíclico, até a inserção de todo material estar feita."

Neste caminhar, finalizamos o processo de categorização quando estas revelaram o princípio de homogeneidade, ou seja, as categorias foram organizadas de modo que todas as unidades de contexto e unidades de registo estavam categorizadas (Bardin, 2011, Esteves, 2006), e se tinham revelado pertinentes face ao material de análise, às questões de investigação e ao quadro teórico.

No processo de construção categorial, tivemos ainda em conta os critérios de exaustividade (todas as unidades de registos estão numa da categoria), de exclusividade (uma mesma unidade de registo só deverá caber numa categoria) e pertinência (as categorias devem refletir os objetivos e as questões de investigação) apontados por Bogdan e Biklen (1994), Esteves (2006), Vala (2007) e Bardin (2011).

Por fim, tratando-se da validação na análise de conteúdo, Vala (2007, p. 116) refere que não é comum recorrer a questões de validação específicas na análise de conteúdo; contudo, o investigador "deve assegurar-se e deve assegurar os seus leitores de que mediu o que pretendia medir". Nesta linha de pensamento, Esteves (2006, p. 123) refere que "a validade da categorização em análise de conteúdo (...) passa pelo facto de ela se coadunar com os objetivos definidos, logo ser pertinente e, na medida do possível, produtiva".

[50] Para Bardin (2011, p. 129) "os procedimentos de exploração correspondem a técnicas sistemáticas (e nomeadamente automáticas), que permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionam segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses". Esteves (2006, p. 110) denomina de procedimento aberto, "as categorias emergem, fundamentalmente do próprio material, num processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adegue".

Nesta linha de pensamento, procuramos que, no decurso da investigação, fosse dado a devida a atenção e o necessário cuidado aos princípios do rigor e fossem respeitados os critérios de objetividade e de exclusão mútua (Esteves, 2006).

Importa também referir que no processo investigativo tivemos em conta as análises dos juízes para um consenso, renomeando e/ou redefinindo alguma ou algumas categorias (Esteves, 2006; Vala, 2007; Bardin, 2011), um trabalho que resultou na elaboração das grelhas finais da categorização[51] (Apêndices M1, M2, M3, M4) para prosseguir análise das informações recolhidas com a ajuda dos instrumentos referidos.

Concluído os procedimentos de tratamento das informações recolhidas, procedemos a análises interpretativas a partir das quatro grandes dimensões que nortearam este estudo: Tempo Curricular; Política Curricular; Práticas Docentes na EJA e Organização do Currículo.

Foram analisadas as expressões dos sujeitos através de suas vozes e das suas relações estabelecidas com seus pares, e reproduzidas no contexto da escola e da sala de aula através dos *focus groups* e das entrevistas individuais. Procedimentos que possibilitaram as condições necessárias das análises e das reflexões sobre as conceções, perceções, sentimentos e significados dos sujeitos que apresentamos neste texto.

6.13.1. Procedimentos e organização para análise das entrevistas de *focus groups*

Diante da questão central da investigação - compreender as influências da política curricular na organização do tempo curricular nas práticas docentes que se desenvolvem na Educação de Jovens Adultos no Ensino Médio, buscou-se com as entrevistas de *focus groups* no quotidiano da escola, mas especificamente da sala de aula, compreender as ideias, os sentimentos e as expressões dos estudantes sobre o tempo curricular.

Como eles concebem esse tempo na vivência do seu percurso formativo. Quais as contribuições para sua vida pessoal, social e profissional, e como eles percebem e concebem as influências da política curricular nesse tempo.

O tempo curricular como categoria central na investigação, de facto, conformou o objeto de estudo, direcionando e apontando caminhos que fizeram compreender os elementos que compõem a sua organização e as influências da política curricular que incidem sobre ele. Neste sentido, as entrevistas de *focus groups,* enquanto técnica principal das informações, permitiram compreender, a

[51] Importa referir que dentre as grelhas construídas, escolhemos quatro para os apêndices.

partir das transcrições das vozes dos estudantes do módulo II A (Apêndice L), dos estudantes do módulo III B (Apêndice M) e dos professores (Apêndice K), as conceções a respeito desse tempo.

Para o tratamento e análise dos *focus groups* procedeu-se as seguintes etapas: leitura precisa e consistente das informações registadas nas notas de campo, escuta atenta dos áudios, em seguida, procedemos à elaboração das categorias que resultou em algumas subcategorias e nas definições das unidades de registos para análise das informações.

Importa referir que no percurso destas etapas, o trabalho minucioso de construção passou por um processo de construção e reconstrução para se chegar a uma proposta final da categorização construída pelas quatro dimensões que nortearam este estudo: tempo curricular, política curricular, práticas docentes na EJA e organização do currículo[52].

Durante esse processo de trabalho, além do acordo de juízes, consideramos oportuno e relevante discutir e refletir com um colega de doutoramento das Ciências Sociais sobre a sistematização das categorias, de facto, um diálogo profícuo que resultou no apoio e em esclarecimentos pertinentes para algumas modificações necessárias.

6.13.2 Procedimentos e organização para análise das entrevistas individuais

Além das entrevistas de *focus groups* com os estudantes e professores, consideramos relevante trabalhar entrevista semiestruturada com a gestora e a coordenadora pedagógica da escola campo empírico. Neste sentido, considerando o objetivo que nos propomos na investigação – compreender as influências da política curricular na organização do tempo curricular e nas práticas docentes dos professores da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, buscamos com a entrevista individual compreender as perceções da gestora e da coordenadora pedagógica em relação ao tempo curricular. Como elas organizam e planeiam o tempo para o trabalho com a EJA e quais as orientações oficiais que norteiam essa organização.

Para o tratamento e análise das entrevistas individuais, fizemos leitura consistente das transcrições, bem como, ouvimos com atenção e cuidado os áudios. Após esse momento, elaboramos as grelhas de categorias, subcategorias e definições das unidades de registos para análise das informações recolhidas a partir das dimensões norteadoras do estudo. Para se chegar à uma grelha final, a categorização foi analisada e avaliada pelos juízes externos. Após suas análises, considerações e sugestões, procedemos às modificações necessárias.

[52] As análises de conteúdo realizadas na entrevista em *focus groups*, na entrevista individual, na observação não participante e nos documentos, foram realizadas pelas dimensões que nortearam o estudo: tempo curricular, política curricular, práticas docentes na EJA e organização do currículo.

6.13.3. Procedimentos e organização para análise da observação não participante

A observação naturalista foi uma técnica indispensável no nosso trabalho investigativo. No contexto da sala de aula, ver, ouvir e registar os acontecimentos foi relevante para compreendermos e descrevermos o objeto de estudo – o tempo curricular. Um percurso planeado para um período de quatro meses e vivenciado em dois momentos: o primeiro, de 24 de março de 2015 a 21 de maio de 2015 com os professores e os estudantes do módulo II A e o segundo, de 22 de Maio de 2015 a 10 de Julho de 2015 com os professores e os estudantes do módulo III B, com as suas diferentes áreas de estudos, foi possível observar de forma intensa as práticas e as dinâmicas quotidianas.

Momentos que permitiram mesmo no silêncio da investigadora uma relação respeitosa, ética e de confiança sem nenhuma intercorrência para o registo das observações nas notas de campo.

Para o tratamento e análise das observações, fizemos leitura e releitura das informações recolhidas e registadas nas notas de campo, em seguida, procedemos à descrição com o objetivo de compreender o tempo curricular, as práticas docentes e o currículo no contexto da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Conforme já referido, os guiões foram submetidos à validação pelo acordo de juízes, um olhar reflexivo e crítico, que possibilitou algumas modificações pertinentes e necessárias.

6.13.4 Procedimentos e organização para análise documental

A análise documental em nosso estudo foi uma técnica utilizada para complementar as informações obtidas através da observação não participante, das entrevistas em *focus groups* e da entrevista individual.

Para tal procedimento seguimos as etapas: inicialmente, organizamos e selecionamos a amostra do material. O critério estabelecido para tal organização foi o de "analogia no seu conteúdo" (Bardin, 2011, p. 52). Este conjunto de documentos: Diretrizes Curriculares Nacional da Educação de Jovens e Adultos, Projeto Político Pedagógico da Escola e Regimento Escolar, permitiu averiguar de acordo com o objetivo da investigação compreender as influências da política curricular na organização do tempo curricular da educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Em seguida, procedemos a leitura e organização dos documentos na busca de selecionar os dados relevantes para a investigação seguindo-se o critério de assunto, ou seja, aspetos temáticos e conceituais relacionados com as dimensões do estudo.

Nas leituras e nas releituras dos documentos, buscamos identificar as informações necessárias nos respetivos documentos. Importa referir que as leituras e as releituras foram fundamentais para as

análises descritivas e interpretativas dos textos. Um momento que exigiu por parte da investigadora compreensão do material para relacionar um ao outro e perceber suas diferenças e semelhanças para desvelar novos aspetos, novas abordagens da temática relacionada (Lüdke & André, 1986).

Na segunda etapa, procedemos a construção de um quadro com palavras-chave que possibilitou melhor compreensão sobre as informações obtidas nos documentos e ao mesmo tempo, nos permitiu novo olhar com aproximação das informações com a questão e os objetivos da pesquisa. A relevância desse procedimento foi perceber como a política curricular pensam, organizam e determinam o tempo curricular, "a partir dos conceitos fundamentais apresentados nos documentos" (Pimentel, 2001, p. 189).

Para o tratamento das informações, nos ancoramos na metodologia de análise de conteúdo, que de acordo com Lüdke e André (1986, p. 41) "pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens". Um procedimento que permite retirar evidências que fundamentam as afirmações e declarações do estudo (*ibidem*).

Assim, no decorrer da leitura e da releitura, circulamos, grafamos e registamos no próprio texto e nas notas de campo palavras, frases e sentenças que definiam ou indicavam determinados conceitos e ideias pertinentes à discussão do objeto em estudo.

Essa etapa consistiu no processo de codificação, de inferências e interpretação das informações dos textos em consenso com o contexto estudado. Um procedimento que de acordo com Lüdke e André (1986, p. 41) "(...) o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições", que possibilitam o desvelamento do conteúdo explícito e implícito.

Como meio de representar o conjunto documental, foi necessária uma organização, ou seja, uma classificação das informações que exigiu outras leituras e questionamentos com base no referencial teórico. O intuito dessas releituras dos textos foi identificar estruturas importantes e ideias principais sobre as dimensões, ou seja, sobre os temas do estudo. Um momento importante para comparar com as categorias de análises (*ibidem).*

Neste segmento, com as informações organizadas e as unidades de análises identificadas e definidas buscamos a correspondência entre a interpretação das informações e o arcabouço teórico, no intuito de responder a questão central da pesquisa. Assim, as unidades de análises foram consideradas adequadas para o propósito do estudo. As unidades de análises foram as seguintes: (i) tempo curricular; (ii) política curricular; (iii) práticas docentes; (iv) organização do currículo.

As unidades de análises foram relevantes para compreendermos sob a égide dos documentos oficiais administrativos centrais e escolares as influências da política curricular no tempo curricular, nas práticas e no currículo da modalidade de ensino da EJA no Ensino Médio.

O passo seguinte foi averiguarmos e nos certificarmos de que as unidades de análises de facto correspondiam à uma compreensão e interpretação das informações a que nos propomos investigar assegurando homogeneidade e coerência, um procedimento que exigiu a definição de alguns indicadores que traduzissem ou refletissem aspetos importantes manifestos nos documentos.

Esse momento também se constituiu por novas leituras com o intuito de reanalisar os indicadores, fazer modificações necessárias, reelaborar informações, inserir ou retirar aspetos de acordo com a sua relevância. Um procedimento que culminou na definição das categorias temáticas.

Como refere Esteves (2006, p. 109) "a categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação". Além dessas características, Lüdke e André (1986, p. 43) acrescentam que as categorias devem ter "homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausividade".

Como última etapa, procedemos à uma examinação final do material com o objetivo de confirmar a coerência e a pertinência das categorias, reorganizando-as e alterando-as quando necessário. Com a certeza de que não havia mais informações para acrescentar, porque levaria a redundância ou aos acréscimos muito pequenos, concluímos a análise documental.

CAPÍTULO VII

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

TECENDO A MANHÃ

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto, (2016)

Neste capítulo, apresentamos a análise e discussão dos resultados a partir do que observámos, registámos e interpretámos. Perante a questão central que norteou o estudo, o nosso principal objetivo foi compreender as influências da política curricular na organização do tempo curricular na Educação de Jovens e Adultos no quotidiano da escola e, de forma específica, no contexto da sala de aula, espaço e tempo de maior vivência para o ensino e aprendizagem.

Interessou-nos compreender a organização do tempo curricular no Ensino Médio, última etapa da educação básica, e suas implicações na vida dos estudantes jovens e adultos. Nesse sentido, ver, ouvir e sentir as opiniões dos sujeitos da educação de jovens e adultos - professores, estudantes, gestora e coordenadora pedagógica - foi relevante para este momento.

Importa também referir que neste processo de análise e discussão, estivemos atentos a certos cuidados que nos acompanharam ao longo da pesquisa: a ética, o rigor, e a fiabilidade das informações recolhidas sobre o objeto do estudo. Assim, a análise dos resultados, tendo como base o quadro teórico conceptual que construímos, permitiu-nos inferir algumas conclusões sobre as influências da política curricular na organização do tempo curricular da EJA no Ensino Médio.

É nesta perspectiva que apresentaremos esses resultados, a que se associam algumas inquietações e reflexões, a partir das quatro dimensões que nortearam nosso estudo (i) o tempo

curricular; (ii) a política curricular; (iii) as práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos e (iv) a organização do currículo à luz das perceções e conceções dos sujeitos entrevistados.

7.1. Conceções e perceções dos estudantes

7.1.1. Conceções e perceções sobre o tempo curricular

A análise das informações recolhidas nas entrevistas em *focus groups* dos estudantes permitiu compreender como eles percebem, concebem e organizam o tempo nas suas vidas. As suas perceções permitem compreender como problematizam a importância do tempo, nomeadamente do tempo curricular na sua vida pessoal e profissional. São pontos de vista, sentimentos e opiniões que se tornam no processo de interpretação e compreensão do tempo curricular. Assim, transcreveremos algumas opiniões que dão visibilidade à forma como os estudantes percebem e concebem o tempo curricular nas suas dimensões.

> *Trabalho como diarista, tenho marido e filhos, que preciso cuidar, por isso, conciliar trabalho e estudo não é fácil. Voltei para a escola depois de alguns anos. Para mim, está sendo muito difícil* (Júlia – II A).

> *Trabalho como Almoxarife, mas não sou só almoxarife, faço três atividades no meu trabalho ao mesmo tempo. Trabalho o dia todo. É difícil e cansativo conciliar trabalho e estudo* (Pedro – II A).

> *Trabalho no mercado informal, sou trabalhador ambulante, saio de casa muito cedo e ando pela cidade. É difícil conciliar com as atividades da escola porque trabalho o dia todo* (Tiago – III B).

> *Trabalho como balconista numa empresa o dia todo, não tenho tempo para estudar durante o dia, por isso, procurei a EJA no horário noturno. É o tempo que tenho* (Gabriel – III B).

> *Estou desempregada! Trabalhava como auxiliar de cozinha, mas tive que deixar por causa das atividades de casa, da minha filha pequena e dos estudos. O tempo para o estudo é o da sala de aula* (Luísa – II B).

Constatamos que para os estudantes o tempo é concebido como um elemento que envolve o seu quotidiano, norteia e organiza as suas vidas quer ao nível do trabalho quer ao nível dos estudos. Os estudantes fazem referências à família, ao trabalho, e ao estudo. As suas preocupações recaem nas dificuldades de organizar e conciliar o tempo de trabalho com o tempo de estudo e com o tempo de convívio familiar.

Questionados sobre o tempo curricular utilizado na realização das atividades extra-aula sugeridas, os estudantes fazem referência à forma como organizam o seu tempo para conciliar as atividades pessoais com as profissionais e escolares.

> *Trabalhar fora e estudar não é fácil! Faço minhas atividades à noite quando não estou muito cansada ou no final de semana* (Júlia – II A).

Organizo meu horário de estudo para fazer as atividades na hora do almoço ou no final de semana, à noite depois da aula, estou muito cansado. Tem que ser na hora do almoço! Não tenho outro tempo para estudar (Pedro – II A).

Faço minhas atividades à noite, mesmo cansado! Também aproveito o tempo de descanso no final da semana (Tiago- III B).

Faço minhas atividades à noite quando chego em casa, mas estou muito cansado! Ou aproveito o intervalo do almoço no trabalho (Gabriel – III B).

Trabalho como cuidadora, por isso, tenho uns intervalos. Aproveito e, faço minhas atividades! Também aproveito o final de semana (Cláudia – III B).

Nas vozes dos estudantes é notório o esforço para conciliar o tempo da sua vida profissional com o tempo curricular da escola. As suas opiniões tornam visível o desejo de aprender pela continuidade dos estudos. Os estudantes entrevistados fazem também referência ao tempo curricular e à aprendizagem, explicam como sentem as influências do tempo curricular, quer do ponto de vista positivo quer do ponto de vista negativo, nos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na sala de aula, enquanto espaço-tempo das relações com os professores e com os colegas.

O tempo curricular tem influência na nossa convivência com os professores e com colegas, porque é nesse tempo que nós aprendemos! Um ajuda o outro! Eu voltei a estudar porque ela (Fátima) me incentivou. Eu estou aqui hoje por causa dela (Fátima)! Eu aprendi a ler com 22 anos. Para mim, a influência é positiva na vida da gente como pessoa. Depois da leitura e da escrita minha vida mudou muito! (Pedro – II A).

Para mim, o tempo curricular tem influência positiva sim! Influencia até em casa! Tenho duas filhas e sou referência para elas porque comecei a estudar "tarde" trabalhando fora de casa e em casa. A influência é muito boa na a minha aprendizagem e nas minhas amizades! (Marisa – II A).

O tempo curricular é um tempo curto, reduzido e, por isso, ajuda pouco, poderia ajudar muito mais, mas é um tempo de 1 ano e seis meses. Poderia influenciar mais na aprendizagem, nas coisas que a gente precisa aprender para concluir o Ensino Médio (Gabriel – III B).

Para mim, o tempo curricular é muito curto, é pequeno para o ensino médio! Tem influência na minha aprendizagem, mas é pouca, poderia ser mais! O Ensino Médio tem muito conteúdo. No horário da manhã e da tarde, o aluno tem mais tempo para aprender, a gente não. Se o tempo fosse maior, a influência também seria (Lourdes – III B).

As entrevistas permitiram ainda pelas expressões dos estudantes, verificar como vêem o tempo curricular. As suas opiniões privilegiam a conceção de tempo organizado e vivido em função dos diferentes papéis que assumem na escola e na sociedade, e também em relação à apropriação dos conhecimentos.

Além disso, as declarações dos estudantes revelam algumas implicações do tempo curricular na conclusão do curso da EJA no Ensino Médio. Tais preocupações evidenciam-se quando fazem

referência à concretização das finalidades propostas para o curso ou às suas perspetivas profissionais após a conclusão do mesmo.

> *O curso não consegue concretizar a proposta para a EJA no ensino médio, além do tempo curto, reduzido, falta muita coisa. Os livros não são bons! Os professores não usam, a gente também não. O tempo é muito curto para o Ensino Médio* (Rita – II A).

> *O tempo curricular de 1 ano e 6 meses para o Ensino Médio é curto, não dá para aprender tudo que é necessário. Concluímos o curso, recebemos o diploma, mas a aprendizagem é insuficiente para enfrentarmos o ENEM e para enfrentarmos o mercado de trabalh*o (Heitor – III B).

> *O tempo é curto, tem boa influência no trabalho dos professores e no que a gente aprende, mas não dá conta do que nós precisamos enquanto estudantes do Ensino Médio. Não dá conta para nós enfrentarmos o vestibular e o mercado de trabalho* (Fátima- II A).

> *Para mim, é um tempo insuficiente para a conclusão do Ensino Médio! Ele influencia na aprendizagem, mas não dá conta do que precisamos aprender. Com essa aprendizagem reduzida como vamos enfrentar o vestibular? Nossa aprendizagem é diferente! O tempo é curto para o professor e para o aluno trabalhar todo o conteúdo. Ele influencia na nossa aprendizagem, mas é insuficiente, é pouco* (Mariana – IIIB).

7.1.2. Conceções dos estudantes sobre política curricular e suas influências na EJA

As informações recolhidas nas entrevistas aos estudantes permitiram compreender suas ideias e as suas conceções sobre a política enquanto conjunto de leis que tem implicações na organização do tempo curricular, na aprendizagem e, com efeito, nas suas vidas. Permitiram também conhecer as suas perceções sobre o governo enquanto poder, que produz as leis e as normas que determinam e regulam a educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

> *A política é o governo! É o governo que faz as leis para a educação e faz as leis para a EJA. A política influencia na educação, mas é falha com a EJA* (Júlia – II A).

> *A política é o governo! Eles fazem as leis que favorecem muito mais a eles do que a gente. Pensam mais neles do que na gente! Não olham para a EJA como deveriam* (Marisa – II A).

> *É a política que faz as leis para a educação, mas nós não encontramos muito apoio dessa política para estudar e aprender. Nós temos aulas! Os professores são bons! Mas não existe apoio em muitas coisas. É a política que determina a educação, mas não entende o que a gente precisa enquanto aluno* (Tiago – III B).

> *O governo é o que faz as leis e nós cumprimos. Faz as leis para a EJA, para o tempo da EJA. Eu sei que o governo não é totalmente bom para a EJA, falta muita coisa para a gente como os colegas já falaram* (Isabel – III B).

Constatamos também, pelas vozes dos estudantes, que a política curricular influencia a organização do currículo na EJA no Ensino Médio através dos normativos que regulam o trabalho do professor e dos estudantes na escola e na sala de aula.

> *A política organiza o currículo para o ensino Médio da EJA, os conteúdos que o professor trabalha na sala de aula* (Pedro – II A).
>
> *Entendo como a política que organiza o currículo para a EJA. A política que organiza o currículo para a EJA diferente do currículo do ensino regular* (Heitor – III B).

Para os estudantes, a política curricular também influencia a organização e o planeamento do professor. Daí, fazerem referência ao currículo organizado pelo professor e às influências da política curricular, nesse processo:

> *É a política que define a educação. Contribui para o professor organizar o conteúdo das suas aulas para trabalhar com os alunos na sala de aula* (Mariana – III B).
>
> *Para mim, a política curricular orienta o trabalho do professor. Ajuda a organizar as aulas e as atividades que ele vai trabalhar com a gente na sala de aula* (Teresa – III B).

Por fim, os estudantes fazem referência às contribuições da política curricular na aprendizagem dos estudantes da EJA. Do ponto de vista dos estudantes, essas contribuições tanto podem ser positivas como negativas.

> *Considero que a política curricular tem boa contribuição na EJA. O tempo é curto, mas nós aprendemos. Então, as políticas contribuem no tempo que nós aprendemos com o professor e na convivência com os colegas na sala de aula* (Luiza – II A).
>
> *Para mim, o tempo curricular curto para a EJA é uma contribuição negativa. É pouco para a gente aprender os conteúdos do Ensino Médio* (Heitor – III B).
>
> *O tempo é curto, mas é o tempo da EJA do Ensino Médio. Vejo como uma contribuição negativa da política curricular porque poderíamos aprender muito mais. 1 ano e 6 meses é pouco*! (Fátima – II A).

7.1.3. A prática docente na EJA do ponto de vista dos estudantes

Antes de analisar as opiniões dos estudantes, importa esclarecer o que entendemos das práticas docentes.

A prática docente como é uma ação que envolve vários elementos no contexto da escola e no contexto da sala de aula, uma ação que interage com diversos fenómenos, entre eles, o político, o social, o cultural e o educativo, se "concretiza na interação entre professores e alunos, atores que refletem a cultura e o contexto social a que pertencem (Sacristán, 1999, p. 66).

Neste sentido, os estudantes fazem referência às práticas docentes como uma atividade organizada pelos professores para o ensino e aprendizagem na sala de aula, bem como para as atividades extraclasse.

> *São as atividades que o professor trabalha com a gente na sala de aula e as atividades que indica para a gente fazer em casa* (Rita – II A).
>
> *Na minha opinião, são aulas que os professores preparam e organizam para atender as nossas necessidades de alunos da EJA no Ensino Médio* (Beatriz – II A).

> *São as atividades individuais e de grupo que os professores trabalham com a gente. São as aulas organizadas que a gente aprende* (Lourdes – III B).

> *É o que a gente faz na sala de aula com os professores. As aulas que os professores preparam e ensinam. É na sala de aula que a gente aprende com os professores e com os colegas* (Heitor – III B).

Fazendo referência às práticas dos professores na escola e na sala de aula, os estudantes revelam as metodologias utilizadas pelos professores, reconhecendo que são adequadas às especificidades e ao perfil dos estudantes jovens e adultos do Ensino Médio. Os estudantes entrevistados referem ainda que, sempre que é possível, os professores utilizam exemplos práticos da vida quotidiana.

De acordo com Freire (2003), ensinar é muito mais que transmitir conteúdos. A prática docente é uma ação que deve permitir a construção do diálogo entre o professor e os alunos, sempre que possível mediado por conhecimentos significativos que se relacionem com sua vida.

> *Os professores dão aula muito boa para nós. Eles consideram as nossas experiências de vida e de trabalho* (Cláudia – III B).

> *As aulas que os professores preparam e trabalham são adequadas para nós estudantes jovens e adultos do ensino médio* (Tiago – III B).

> *Nas aulas, os professores dão exemplos práticos do dia-a-dia envolvendo o que nós fazemos no supermercado, na loja de roupa ou sapato, conta de luz e água* (Mariana – III B).

> *O tempo é curto, mas nossa aprendizagem é boa! Os professores se interessam pela nossa aprendizagem. Suas aulas atendem a necessidade da gente, de aluno da EJA no ensino médio* (Luísa – II A).

Além dos aspetos referidos, as opiniões dos estudantes revelam que as práticas metodológicas realizadas pelos professores na sala de aula possibilitam as suas aprendizagens. Nesse sentido, afirma que:

> *Os professores se preocupam com a nossa aprendizagem, por isso, trabalham com várias atividades individual e de grupo. Nas atividades de grupo a gente discute e aprende com os colegas* (Isa – II A).

> *Os professores também trabalham com projetos na sala de aula. Nessas aulas, os professores trazem material para fazer experiências* (Tereza – III B).

> *Os professores trabalham com atividades diferenciadas: leitura individual, leitura em grupo, seminário, leitura coletiva oral, pesquisa individual e coletiva* (Mariana – III B).

> *Professora, os professores são bons! As aulas são boas! Eu aprendo muito com o professor de Matemática e a professora de Língua Portuguesa. As atividades que eles trabalham ajudam muito a nossa aprendizagem* (Luísa – II A).

Em relação aos recursos utilizados nas aulas, os estudantes fazem referência à falta de material didático. Paradoxalmente, evidenciam o caso do livro didático que todos possuem, mas que tem poucos professores que utilizam. Nesse sentido, afirmam que:

> *Falta material para o nosso estudo. Temos o livro didático, mas os professores não gostam! Utilizam com a gente, mas não gostam! Outros professores trazem material para trabalhar na sua disciplina* (Mariana – III B).
>
> *Eu concordo com Mariana! A escola para a EJA no Ensino Médio devia ter mais estrutura, devia ter material didático para o alunos e professores, principalmente livro didático bom. O que nós temos os professores não gostam e usam pouco*! (Tiago – III B).
>
> *Há uma diferença no tratamento da EJA, os alunos do regular recebem tablet, material didático bom! A gente não recebe. Por que somos tratados com diferença? Não é só pelo tablet, mas outros materiais didáticos que não chegam para nós. As políticas deixam muito a desejar com material didático para a EJA* (Fátima – IIA).
>
> *Para nós da EJA falta material didático: internet, informática. Não tem livro didático bom! Os professores não gostam do livro da EJA. Um curso bom tem que ter todas essas coisas! A EJA é o básico do básico. Tem algumas escolas do Estado que tem material e livro bom e funcionam, outras não* (Rita – IIA).

7.1.4. A organização do currículo do ponto de vista das conceções dos estudantes

A última dimensão de análise refere-se à organização do currículo. Nesse sentido, os estudantes consideram que na EJA, ao nível do Ensino Médio, a organização e o desenvolvimento do currículo são influenciados pela política curricular vigente.

> *Entendo que é a política que define a educação, define também o que a gente tem que aprender, define os conteúdos para a educação e para a modalidade da EJA* (Mariana – III B).
>
> *Os conteúdos que os professores trabalham com a gente na sala de aula é determinado pela política curricular. A EJA é organizada pela política curricular* (Heitor – III B).
>
> *Para mim, o professor planeia o que a gente vai aprender na sala de aula, mas é a política que determina* (Pedro – II A).

Apesar da influência da política curricular, os estudantes fazem também referência à organização do currículo pelo professor. Consideram que o currículo organizado pelos professores tem em conta as suas necessidades, viabiliza as aprendizagens e contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

> *Os professores preparam aulas muito boa para nós! Em cada módulo aprendemos coisas diferentes que vão contribuir para nossa vida. Os professores desta escola gostam de dar aulas e isso influencia na nossa vida* (Pedro – II A).
>
> *De acordo com as suas disciplinas, com as suas aulas os professores organizam atividades que são boas para nossa aprendizagem. Os professores se preocupam com a nossa aprendizagem. Eles organizam os conteúdos de acordo com o módulo e com a nossa necessidade* (Lourdes – III B).

Relativamente às aprendizagens que concretizam na escola, os estudantes consideram que o currículo materializado pelos professores na sala de aula assume um papel relevante. É visível a sua satisfação com o currículo que os professores reorganizam e trabalham nas aulas, sobretudo pelo contributo que propicia para o seu percurso formativo.

> *Os conhecimentos que aprendemos são importantes para nossa vida pessoal e profissional* (Isabel – III A).
>
> *os conteúdos trabalhados pelos professores na sala de aula são voltados para as nossas necessidades de estudantes jovens e adultos* (Júlia – II A).
>
> *O que nós aprendemos com os professores na sala de aula, contribui muito para nossa vida pessoal e profissional* (Gabriel – III B).

Em suma, os aspetos que referimos permitem compreender a importância do trabalho docente na organização e desenvolvimento do currículo na EJA e o que isso representa para os interesses e para a apropriação de conhecimentos e saberes por parte dos estudantes. Neste sentido, "refletir sobre a questão dos conteúdos a serem trabalhados assume uma dimensão que lhe é específica" (Barbosa, 2007, p. 97) e realça a necessidade de a seleção dos conteúdos e a organização do currículo terem em conta as especificidades de cada contexto e as necessidades dos estudantes da EJA no Ensino Médio.

Em qualquer dos casos, os dados recolhidos permitiram evidenciar a importância do tempo curricular em todo esse processo, já que dele depende a forma como se organiza e desenvolve o currículo na sala de aula, bem como da política curricular, uma vez que interfere tanto nos conteúdos que se devem abordar na EJA como na forma como essa abordagem se deve concretizar no âmbito das práticas curriculares.

7.2. Conceções e perceções dos professores

A entrevista em *focus group* dos professores dos módulos II A e III B da EJA no Ensino Médio, foi muito importante, uma vez que permitiu as suas ideias e os seus pontos de vista sobre o tempo nas dimensões que vimos referindo ao longo deste capítulo.

7.2.1. Conceções sobre o tempo curricular

Na escola, especificamente na sala de aula, o tempo objetivo é um elemento que condiciona os modos e os tempos do trabalho dos professores nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Assim, se configura como guia que orienta e norteia os "modos racionalmente calculados e tecnicamente eficientes do tempo segundo as necessidades educativas" (Hargreaves, 1998, p. 109).

Como uma vertente da política curricular a distribuição do tempo curricular reflete as configurações dominantes de poder que incidem sobre a sua organização na escola, na sala de aula e nos sistemas escolares (*idem*). Neste sentido, as opiniões dos professores entrevistados permitem compreender as suas conceções sobre o tempo curricular e as suas perceções sobre as influências da política curricular na sua organização e materialização na sala de aula da EJA. As suas funções revelam que o tempo curricular influencia o currículo e as práticas docentes e a aprendizagem dos estudantes.

> *Para mim, significa o tempo cronológico que temos para o nosso trabalho na sala de aula, é o tempo que temos para dar nossa aula. É um tempo pequeno! Muitas vezes não dá tempo para uma aula mais aprofundada como a gente gostaria de fazer dentro da realidade em que vivemos* (Prof. Rui – II A e III B).
>
> *Significa o tempo do nosso trabalho na escola e na sala de aula. Tempo curricular é o tempo determinado que trabalhamos com os alunos. É o mesmo tempo que organizamos nossos conteúdos e trabalhamos na sala de aula* (Profa. Clara – II A e III B).
>
> *Tempo curricular é o tempo exigido! O tempo de cada disciplina que difere de uma turma para outra. É o tempo limitado! Nem sempre a gente consegue atingir o objetivo que a gente precisa com os alunos dentro desse tempo curricular. Precisa ser organizado e adequado para a EJA* (Profa. Maria – III B).

Para os professores, o tempo é um elemento estruturante do currículo em ação. Pelas opiniões que emitem, identificamos e compreendemos como o concebem e como o consideram significativo para a organização das práticas que desenvolvem na escola e na sala de aula.

> *É um tempo que precisa ser adaptado. Precisamos preparar uma estrutura para cada período como é o caso da EJA. No período de seis meses a gente já tem que dosar os conteúdos para trabalhar. O tempo curricular é bem menor na sala de aula, é preciso ajustar para trabalhar com a EJA no Ensino Médio, mas é dentro dele que organizamos nosso trabalho, que passamos o conteúdo para os alunos* (Prof. Manuel – II A e III B).
>
> *O tempo curricular é o tempo que precisa ser organizado e adequado para o trabalho com a EJA quer seja de 40 minutos ou de 50 minutos. É o tempo que precisa ser organizado para o nosso trabalho e para aprendizagem dos alunos. Precisa ser bom! Com um trabalho bom!* (Profa. Rosa – III B).

Como elemento estruturante das práticas docentes, os entrevistados fazem referência ao tempo curricular como elemento que estrutura e regula o trabalho do professor no contexto da escola e no contexto da sala de aula. Consideram que o tempo curricular funciona como instrumento norteador e organizador das práticas. Neste sentido, o tempo curricular é um elemento essencial para compreendermos as organizações que dele decorrem e a forma como a escola organiza e distribui esses tempos.

> *O tempo curricular como já referimos é um tempo curto, pequeno. Organizo e planeio o meu trabalho dentro dele, mas não dá para organizar como eu gostaria. A minha disciplina é uma aula por semana, é pouco para o meu trabalho e para a aprendizagem dos alunos* (Profa. Clara – II A e III B).

> *O tempo não é suficiente, mas é dentro dele que organizamos nossas aulas! Não dá para trabalharmos as aulas como gostaríamos, o conteúdo fica comprometido. O tempo curricular é curto e insuficiente para aprendizagem no ensino médio* (Prof. Rui – II A e III B).
>
> *Eu organizo, planeio minhas aulas de acordo com o tempo curricular das minhas disciplinas, mas o tempo não ajuda muito na aplicação dos conteúdos. Para mim, isto é um problema! Mas é dentro desse tempo que trabalhamos, o tempo curricular da sala de aula* (Prof. Manuel – II A e III B).

Para Arroyo (2004), a administração e a organização do tempo da escola é uma questão que tem implicações em outros tempos, inclusive no tempo de aprendizagem dos estudantes. Nesta linha de pensamento, compreendemos o tempo curricular como o resultado de outros tempos, bem como das tensões, articulações, conflitos e organizações escolares.

Nesta lógica, o tempo curricular, organizado e vivido na sala de aula, é o tempo das possibilidades de aprendizagem dos estudantes. As vozes dos professores que a seguir se transcrevem dão visibilidade às suas conceções sobre o tempo curricular do ensino e da aprendizagem na EJA.

> *Considero que o tempo curricular não é suficiente para o ensino e aprendizagem da EJA nem para o ensino médio. Não conseguimos aprofundar alguns conteúdos importantes. Isto não é bom para o nosso trabalho nem para a aprendizagem dos alunos* (Prof. Vítor – II A e III B).
>
> *Na minha opinião, vejo um tempo insuficiente para o nosso trabalho e para aprendizagem dos alunos. Eu defendo uma outra forma de organização para a EJA. Esse modelo de organização de tempo que nós temos compromete o ensino e a aprendizagem. A meu ver, outra forma de organização contribuiria muito mais* (Prof. João – II A e III B).
>
> *Na minha opinião, esse tempo curricular não é suficiente para o trabalho com a EJA, não é o tempo suficiente para eu passar o conteúdo e dar uma boa aula expositiva. O tempo não é suficiente para a aprendizagem no Ensino Médio. Um tempo maior a aprendizagem seria melhor* (Prof. Rui – II A e III B).

Em síntese, podemos concluir que, para os professores, o tempo curricular destinado para a preparação das suas aulas na EJA é o tempo determinado politicamente, ou seja, o tempo concedido pela "administração central, que não perde o protagonismo nem abdica do seu papel centralizador e controlador, tentando, por várias formas, conservar o monopólio das principais decisões educativas" (Morgado, 2005, p. 101).

Nesta perspectiva, a organização do tempo curricular na escola e na sala de aula parece não atender às particularidades e às necessidades dos estudantes. Neste caso, o tempo curricular configura-se como um elemento "inimigo" (Hargreaves, 1998) do professor impedindo-o de realizar o que é mais importante na função da escola – a aprendizagem.

7.2.2. A política curricular do ponto de vista dos professores

A política curricular influencia no currículo, nos fins educacionais e nas práticas. Enquanto mecanismo de controlo e regulação reflete as conceções ideológicas do Estado na escola e na sala de

aula. É através da política curricular que podemos conhecer as perspetivas pedagógicas que ocorrem dentro da realidade escolar (Sacristán,1991), consequentemente, as que se referenciam à organização e materialização do currículo.

Nesta perspetiva, ouvir as vozes dos professores entrevistados permitiu compreender os seus pontos de vista sobre a política curricular na educação, bem como as suas influências ao nível do currículo na Educação de Jovens e Adultos.

> *Eu penso, que o que a Secretaria de Educação propõe para a EJA está distante da realidade que vivemos. Há um distanciamento entre o que é planejado nas secretarias e o que é executado nas escolas. A política curricular não é construída coletivamente, é imposta de cima para baixo!* (Prof. João – II A e III B).
>
> *Eu percebo a política curricular como uma determinação, vem de cima para baixo! É a política que influencia na educação, influencia na organização do currículo e influencia no nosso trabalho. É uma política imposta!* (Prof. Manuel – II A e III B).
>
> *A política curricular faze parte da política dos governos e, são estas políticas que querem mostrar números, resultados na educação, na EJA. É a política curricular que organiza e uniformiza o currículo nacionalmente. Será que isso é bom para a educação? Será que isto é bom para a EJA?* (Prof. Vítor – II A e III B).
>
> *Eu concordo com as falas dos colegas! A política curricular faze parte da política dos governos. E nós sabemos que a política é muito falha com o currículo, com o material didático e com a formação do professor da EJA. É uma política com interesses diferentes* (Profa. Rosa – II IB).

Ao refletirmos sobre política curricular também refletimos sobre o currículo nas suas múltiplas dimensões e perspetivas, uma vez que a sua organização está referenciada a uma determinada função da educação para certos sujeitos e suas aprendizagens. Neste sentido, o currículo prescrito determinado pela política educativa (Sacristán, 1991), é percebido pelos sujeitos entrevistados como um currículo predeterminado e imposto que chega às escolas através dos textos curriculares e dos normativos.

> *Na minha opinião, a política curricular organiza os conteúdos nos documentos e nos livros didáticos para a modalidade e, nós, seguimos essa orientação* (Profa. Maria – III B).
>
> *Como eu já referi, a política curricular funciona de cima para baixo! É a política que organiza e determina o currículo nacional para a educação* (Prof. Vítor – II A e III B).

As opiniões dos professores também fazem referência sobre às influências da política curricular na educação e na aprendizagem dos estudantes da EJA.

> *Na minha opinião, a política curricular influencia na aprendizagem dos alunos através do livro didático específico para a modalidade, através das Orientações –Teórico Metodológicas (OTMs) e através dos Parâmetros Curriculares para a EJA – PCE – EJA* (Profa. Rosa – III B).

> *Considero como influência positiva da política curricular para a EJA e para a aprendizagem dos alunos: o livro didático específico para a EJA, as Diretrizes Curriculares para a EJA e os Parâmetros Curriculares para a EJA – PCE – EJA* (Profa. Maria – III B).

A partir das conceções dos professores compreendemos que consideram a política curricular, para além de interferir na forma como se organiza e desenvolve o currículo escolar, seleciona os conteúdos que o devem integrar. Uma forma de intervenção que, na conceção dos professores, se traduz em influências que controlam o currículo, embora na prática, no chão da sala de aula, os professores o reorganizem e adequem para atender às necessidades dos estudantes. Como refere Pacheco, 2002), no espaço da escola, os professores também são decisores políticos, uma vez que organizam e reorganizam as práticas curriculares.

7.2.3. Práticas docentes na EJA

A escola como instituição formal, tem uma função social e cultural que se concretiza pela mediação e socialização do conhecimento. Nesse empreendimento, os professores são os atores que constroem e reconstroem os processos de ensino e aprendizagem. Por isso, a sua atuação é relevante e estratégica para legitimar, ou não, as ideias e os valores dominantes da sociedade.

Nesta perspetiva, a prática docente é uma das ações que irá desvelar as conceções e perceções do professor, do seu conhecimento do mundo, dos seus saberes, das suas interações com os estudantes e do modo como organizam sua prática na sala de aula. As vozes dos professores entrevistados fazem referências às suas práticas na sala de aula, como organizam e sistematizam o ensino e a aprendizagem no tempo curricular destinado à(s) sua(s) disciplina(s) na EJA.

> *Planeio as minhas aulas buscando adequar os conteúdos a realidade e a necessidade do aluno para que ele tenha a construção de um conhecimento também adequado e significativo. Busco respeitar a especificidade e a peculiaridade dos alunos da modalidade* (Profa. Maria – III B).

> *Planeio minhas aulas para os três módulos adequando os conteúdos. Procuro fazer um trabalho com práticas contextualizadas para atender as necessidades dos alunos do ensino médio. Penso, que trabalhar com conteúdo que visa a realidade do dia-a-dia é importante para a compreensão e aprendizagem dos alunos* (Prof. João – II A e III B).

> *Tenho a preocupação de trabalhar otimizando o tempo curricular reduzido na sala de aula, evito copiar muita coisa no quadro, levo atividade impressas* (Prof. Manuel – II A e III B).

No decurso das entrevistas os professores também revelaram alguma preocupação com as práticas docentes, nomeadamente ao nível da sua contribuição para a vida pessoal e profissional dos estudantes. Nas intervenções que fizemos foi visível sua preocupação com a seleção dos conteúdos a trabalhar nas aulas e com a metodologia utilizada.

> *Apesar do tempo curricular ser reduzido, o meu trabalho contribui positivamente para a aprendizagem e para a vida dos alunos. Os conteúdos que trabalho são adequadas as suas necessidades, por isso, contribui também para a vida* (Profa. Clara – II A e III B).
>
> *O nosso aluno hoje está mais inteirado na tecnologia e no mundo, por isso, a escola precisa estar voltada para eles. Preparo minhas aulas pensando nisto. Seleciono os conteúdos e as metodologias pensando nos alunos da EJA, pensando na vida desses alunos* (Prof. Rui – II A e III B).
>
> *Temos muitas dificuldades! Mas, eu acredito que todo aluno tem capacidade de aprender! Por isso, preparo minhas aulas com os conteúdos adequados para cada etapa e para as necessidades da EJA. Sei o quanto é importante os alunos aprenderem para a vida* (Prof. Vítor – II A e III B).

Chamou-nos a atenção de facto, o compromisso e a preocupação que os professores têm para com os estudantes e suas aprendizagens. A forma como pensam e organizam as práticas revelam esses aspetos. A observação da sala de aula confirma as suas expressões.

> *Eu procuro fazer um bom trabalho! As atividades individuais e as atividades coletivas que vivencio com os alunos na escola e na sala de aula são de acordo com as suas necessidades! São adequadas para a EJA! Negativo pra mim é o tempo curto que não permite organizar minha prática como eu gostaria, pois, uma aula por semana é muito pouco para o professor e para a aprendizagem do aluno* (Profa. Clara – II A e III B).
>
> *Cada turma tem a sua especificidade e suas necessidades! Para mim, as diferenças são importantes também para a aprendizagem, por isso, procuro planear minhas aulas pensando nas necessidades dos alunos*. (Profa. Maria – III B)
>
> *Preparo minhas aulas de acordo com cada módulo! Avalio de acordo com a aprendizagem dos alunos o que fiz e o que deixei de fazer dentro das minhas aulas* (Prof. Rui – II A e III B).

As expressões dos professores revelam uma prática docente que, segundo Freire (2012), é uma ação consciente tomada pela coerência no agir, no falar e no fazer do educador comprometido o com o que diz e que o faz. No exercício da profissão docente o que caracteriza o professor não é apenas o domínio da sua disciplina, mas um conjunto de conhecimentos que, de acordo com Tardif (2002), constituem os saberes docentes que sustentam o ofício de ensinar.

Em síntese, a partir do que vimos e ouvimos, concluímos que as práticas dos professores nas suas intencionalidades procuram possibilitar a aprendizagem de conhecimentos e saberes, concretizando assim as finalidades previstas na proposta curricular para a Educação de jovens e Adultos no Ensino Médio.

7.2.4. Conceções dos professores sobre o currículo e sua organização na EJA

Enquanto elemento estruturante da política curricular, o currículo representa "a ideologia para a organização da autoridade, que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares" (Pacheco, 2002, p. 15). A forma como se organiza e desenvolve depende de conhecimentos e saberes historicamente construídos, responsáveis por

determinar o que os estudantes devem aprender. Neste sentido, as opiniões dos professores expressam as suas conceções sobre currículo e a sua organização para os estudantes da EJA no Ensino Médio.

> *Para mim, o currículo é organizado pela política curricular! Nós já dissemos que a política curricular impõe o currículo para a escola e para os professores* (Prof. João – II A e III B).
>
> *Professora, eu vejo a política curricular como a política que têm poder sobre a educação, sobre o currículo e sobre o trabalho do professor. Ela determina o currículo para a EJA* (Profa. Clara – II A e III B).
>
> *Trabalhamos com o currículo que é organizado, planeado pela política curricular e imposto através dos documentos* (Prof. Vítor – II A e III B).

As opiniões dos professores revelam que têm consciência das influências da política curricular sobre o currículo, enquanto "aspeto específico da política educativa" (Sacristán, 1991, p. 129). Além disso, as entrevistas permitiram verificar como é que os professores organizam o currículo para materialização das suas práticas, tendo como referência as suas disciplinas, a modalidade de ensino e os recursos.

> *Organizo minhas aulas, seleciono os conteúdos das minhas aulas pelo livro didático do ensino regular e da EJA, pelas Orientações –Teórico Metodológicas para a EJA (OTMs), pelos Parâmetros Curriculares para a EJA – PCE - EJA e por outros materiais que considero adequado* (Prof. Manuel – II A e III B).
>
> *Planeio as aulas para as minhas duas disciplinas pelos documentos da EJA que temos: o livro didático, as Orientações Teóricos-Metodológicas para a EJA (OTMs) e os Parâmetros Curriculares para a EJA* (Prof. Rui – II A e III B).
>
> *Sigo este roteiro dos colegas. Mas além destes documentos, também utilizo livros paradidáticos e outros textos adequando aos módulos que trabalho* (Profa. Rosa – III B).

As expressões dos professores revelam o conhecimento que têm e a utilização que fazem dos documentos orientadores da Educação de Jovens e Adultos para o que aqui podemos designar como do currículo em ação. Desse modo, o currículo modifica o professor, ao mesmo tempo que o professor modifica o currículo, atribuindo significados e valores aos conteúdos que devem ser ensinados aos estudantes (Sacristán, 1991).

Nesta ordem de ideias, podemos inferir que o professor não é um mero reprodutor das ideias e dos valores da política curricular. Pelo contrário, o professor reorganiza e reformula o currículo tanto no plano dos métodos e dos conteúdos, como no das formas de transmissão de conhecimentos (Morgado, 2005). Assim, as opiniões dos professores entrevistados revelam as suas conceções e perceções sobre o currículo reorganizado, bem como a sua contribuição para o ensino e a aprendizagem dos estudantes da EJA no Ensino Médio. É visível um claro consenso quando os professores afirmam que:

> *O currículo organizado, planeado individual ou no coletivo contribui para a aprendizagem dos alunos. Não temos dúvida disto! Nós organizamos e planeamos o currículo pensando no perfil da EJA, de acordo com cada módulo. Procuramos trabalhar conteúdos que atendam suas necessidades para a vida pessoal e profissional* (Professores do módulo II A e III B).

À luz das ideias, dos sentimentos e das opiniões dos professores compreendemos como como eles percebem e lidam com o currículo no quotidiano da sala de aula da EJA no Ensino Médio. Constatamos também que o currículo, como construção política e cultural, está inserido não só nos discursos e nos textos que explicitam diversos interesses, mas também em contextos mais amplos que o definem e o organizam no tempo e no espaço.

Deste modo, os professores ao sistematizarem o currículo nas suas práticas abarcam elementos relevantes que revelam "a seleção de conteúdos, conhecimentos e destrezas e a orientação de métodos de transmissão" (Pacheco, 2002, p. 14) que clarificam o que os estudantes devem aprender no seu percurso formativo.

Em jeito de síntese, os professores através das suas opiniões permitiram-nos compreender como é que percebem e concebem na educação e a modalidade da EJA, especificamente á luz dos aspetos que permeiam as dimensões que nortearam este estudo.

7.3. As conceções e perceções da Coordenadora Pedagógica

As mudanças na sociedade contemporânea trouxeram novas conceções de tempo, com implicações em vários setores, entre eles a organização escolar. Tratando-se da EJA, as implicações parecem ser maiores pela redução do tempo curricular noturno em detrimento do tempo curricular da manhã e da tarde. Partindo dessa inferência, tornou-se necessário refletir e analisar a organização do tempo para esses sujeitos, com perfis e necessidades específicos nos diversos tempos das suas vidas, que não podem dissociar-se do tempo curricular, ou seja, tempo de vivência e aprendizagem na escola.

Com o objetivo de compreender e interpretar as análises sobre as influências da política curricular nas formas de organização do tempo curricular em uma instituição escolar onde seja lecionada a EJA, a entrevista individual com as professoras que, temporariamente, exercem as funções de gestora e coordenadora pedagógica foram relevantes do ponto de vista das suas conceções, bem como das suas expressões e de suas atuações administrativas e pedagógicas.

7.3.1. Tempo curricular: conceções e perceções da Coordenadora Pedagógica

No que se refere ao tempo curricular a coordenadora pedagógica afirma que:

> *O tempo curricular representa a forma como o tempo é administrado para a vivência da proposta da EJA na sala de aula. É um tempo curto para a modalidade, sendo insuficiente para o planeamento dos*

> *professores. Atrelado a isto, ainda tem os imprevistos, a primeira aula que não inicia no horário das 18h40 e as diferenças entre as turmas. Tudo isto deve ser levado em consideração no processo ensino e aprendizagem. Para mim, o tempo curricular é este tempo que organiza o trabalho do professor na sala de aula* (CP - Filipa).

As expressões da coordenadora pedagógica fazem referência ao tempo curricular como elemento estruturante e regulador do ensino e da aprendizagem. Para a entrevistada, se, por um lado, o tempo curricular é determinado pela política curricular, por outro lado esse tempo condiciona a organização das práticas na sala de aula.

Como refere Escolano (1992, p. 56), "o tempo, do mesmo modo que o espaço, não é um simples esquema formal ou uma estrutura neutra da educação. Não é só um marco delimitado por um início e por um fim em que sucedem os acontecimentos educativos, isto é, onde acontecem as atividades escolares". Além disso, a organização do tempo é permeada por determinações do poder central que, com os seus valores e as suas crenças influenciam a formação social e cultural do homem.

Para a coordenadora, o tempo curricular configura-se como um eixo organizador e estruturante do currículo, embora essa organização também seja influenciada pela gestão da escola, especificamente na modalidade de ensino da EJA no Ensino Médio.

> *Na minha opinião, o tempo curricular é o eixo que organiza o trabalho do professor, organiza o currículo que o professor trabalha na sala de aula. Na EJA, o tempo curricular é reduzido! É menor que no ensino regular, mas é dentro dele que se estrutura os conteúdos para o módulo I, II e III* (CP - Filipa).

O tempo é o elemento que reflete as formas organizações mais amplas de uma determinada sociedade, e com efeito, as formas organizacionais da(s) escola(s) inseridas nessa sociedade. Importa referir que o tempo, ou tempos, da escola é um dos mais importantes para a vida dos sujeitos. Compreendemos pela voz da coordenadora que, na sua conceção, o tempo curricular é o pilar que sustenta o trabalho do professor e a referência para a aprendizagem dos estudantes jovens e adultos.

Nesta linha de pensamento, Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 8) afirmam que "o tempo escolar é institucional, é organizativo e é fato cultural". As principais características do tempo escolar, isto é, a sua organização, estrutura, bem como as práticas nos diferentes sistemas de ensino, implicam diferentes definições sobre a arquitetura temporal da educação", mas também das suas finalidades e objetivos.

Ao referirmos os documentos oficiais orientadores do tempo curricular na escola, na modalidade de ensino da EJA no Ensino Médio, percebemos pelo discurso da coordenadora quais são os

documentos que norteiam a organização e o planeamento do tempo curricular, do currículo e das práticas docentes.

> *Para planearmos o tempo curricular para a modalidade da EJA no horário noturno, nos guiamos pelos documentos normativos federal e estadual – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, Os Parâmetros Curriculares para a EJA, as Orientações Teórico-Metodológicas e o livro didático. (Quanto ao livro didático, os professores não gostam e discordam da metodologia que ele trás, por isso, utilizam o livro didático do ensino médio regular). Também concordo que o livro deixa muito a desejar!* (CP - Filipa).

Estes são alguns dos documentos que, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, foram construídos com o objetivo de sistematizar e orientar o ensino e a aprendizagem na EJA, abarcando vários elementos, entre eles o tempo curricular e os recursos didáticos.

Na verdade, são documentos legais que, de acordo com Di Pierro (2005, p. 24) "asseguram o direito público subjetivo à educação, independentemente de idade, e concedem a necessária flexibilidade para organizar o ensino de acordo com as necessidades de aprendizagens dos jovens e adultos" nos diversos contextos da sociedade brasileira.

No decurso da entrevista atenção a aproximação entre a opinião da coordenadora e as opiniões dos professores sobre a utilização dos referidos documentos como eixos norteadores do tempo e das práticas, bem como da importância que esses documentos representam a aprendizagem dos estudantes, chamam à atenção as suas perceções e opiniões sobre o uso a utilização do livro didático da EJA.

No que diz respeito ao tempo curricular e as suas contribuições para a vida dos estudantes da EJA no Ensino Médio, a coordenadora afirma que:

> *Antes de trabalhar com a EJA, sinceramente, não acreditava que este tempo contribuía para aprendizagem dos alunos desta modalidade de ensino. Mas agora, convivendo como professora e coordenadora pedagógica, conhecendo a modalidade, considero que o tempo curricular contribui de forma significativa para a autoestima, para a realização do sonho da certificação, de (re)inserção no mercado de trabalho. Além disto, o tempo curricular contribui para a continuidade dos estudos porque são alunos trabalhadores que não dispõem de outro horário para estudar a não ser o horário noturno* (CP-Filipa).

Em suma, constatamos que a coordenadora faz referência ao tempo curricular como um tempo curto e insuficiente no percurso formativo da EJA no Ensino Médio, embora considere que, apesar de ser um tempo quando comparado com o tempo do ensino regular, contribui de forma significativa para a vida social e profissional dos estudantes.

7.3.2. A política curricular do ponto de vista da Coordenadora Pedagógica

A entrevista individual permitiu-nos compreender as opiniões da coordenadora em relação à política curricular. As suas opiniões fazem referência à política curricular como representação das leis e das normas que definem e determinam o currículo e o tempo para a EJA no Ensino Médio.

> *Na minha opinião, a política curricular faze parte do governo, faz parte da política que define a educação. Para mim, a política curricular é a política que organiza o currículo para a educação e para a EJA* (CP - Filipa).

As opiniões da entrevistada também revelam as suas perceções a respeito da política curricular e das suas determinações nos níveis e modalidades de ensino. Afirma, ainda, que a política curricular orienta e aponta caminhos para as decisões pedagógicas.

> *Na minha opinião, o currículo que vivenciamos na escola é o currículo determinado pela política curricular através dos documentos normativos para a educação e os documentos normativos específicos da EJA. São documentos orientadores de como devemos organizar o currículo para a escola e para o trabalho do professor na sala de aula* (CP - Filipa).

A ideia da Coordenadora Pedagógica permitiu-nos compreender que no âmbito da política educativa e da política curricular, considera que os documentos prescritos configuram o discurso da administração central, ou seja, de um discurso oficial que projeta identidades pedagógicas e orienta a sistematização do conhecimento oficial.

Nesse sentido, o currículo é entendido como uma construção, uma seleção e uma distribuição de conhecimentos no sistema escolar que incide sobre a prática docente (Sacristán, 1991). Dito de outro modo, a política curricular tem uma função reguladora, pois seleciona e delimita o conhecimento que permeia a prática docente. Em síntese, como refere Morgado (2005, p. 45), "o currículo é, simultaneamente, intenção e realidade".

No que se refere às intencionalidades curriculares, as opiniões da Coordenadora Pedagógica permitiram-nos nas suas perceções compreender algumas influências da política curricular na modalidade da EJA. As suas expressões fazem referência ao tempo curricular da EJA no Ensino Médio, organizado para 1 ano e 6 meses, bem como às influências da política curricular no fortalecimento e na credibilidade da EJA.

> *Eu considero que a política curricular tem influências positivas e influências negativas na EJA. Como influência positiva ela é um norte, uma direção na organização do tempo curricular e do currículo. Considero também, que enquanto modalidade de ensino ela ainda existe e permanece pelas influências da política curricular. Como influência negativa, considero o tempo curricular de 1.500 horas. Este tempo não contempla a proposta do curso, os professores não conseguem vivenciar os conteúdos propostos no currículo* (CP - Filipa).

As expressões da coordenadora revelam uma dualidade da política curricular, visível pela sua função de orientar e determinar os conhecimentos que devem ser trabalhados na sala de aula através do currículo prescrito e pela função de controlo e coordenação do tempo curricular. Dessa forma, concluímos que mesmo que tenha havido mudanças na sociedade, a organização do currículo continua a ser determinada pelos ditames da administração central. Por seu turno, a escola continua sob forte pressão para estruturar a sua organização mediante uma relação hierárquica que reforça a sua função no controlo social (Stenhouse, 1987) pela oferta de conhecimentos e de saberes.

Tratando-se ainda das influências da política curricular, a entrevistada faz referência a sua influência no trabalho da coordenação pedagógica com os professores e com os estudantes. Nesse sentido, afirma que:

> *A política curricular tem influência sim! No trabalho do professor e no trabalho da coordenação pedagógica! A influência no meu trabalho é na organização do horário das aulas, nos planeamentos didáticos, no calendário das avaliações, nos projetos didáticos, no planeamento com o professor. Em todas as atividades para o horário noturno que funciona a EJA. Para organizar o currículo, as atividades da escola e dos professores, precisamos de um direcionamento, de um norte e, para mim a política curricular* (CP - Filipa).

A partir do exposto, constatamos que o poder ideológico e o controlo política curricular se traduz uma "uma acção simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade, que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares" (Pacheco, 2005, p. 105). Neste sentido, o trabalho da coordenação é influenciado e condicionado por essas decisões, enquanto o processo de ensino e aprendizagem, além de influenciado e condicionado, pelas decisões políticas é também, determinado por um currículo predefinido.

7.3.3. Práticas docentes na EJA do ponto de vista da Coordenadora Pedagógica

Na sequência das considerações que já fizemos anteriormente sobre as influências da política curricular no tempo curricular e no currículo, interessa-nos compreender quais são, na opinião Coordenadora, as formas de organização e sistematização das práticas docentes na EJA enquanto espaço e tempo de materialização do currículo em ação.

> *Minha função como coordenadora pedagógica é agendar reuniões para o planeamento das atividades dos professores, selecionar material didático e apoiar pedagogicamente os professores no que eles precisam. Por sua vez, os professores organizam e planeiam suas atividades para cada semestre de acordo com o perfil de cada turma* (CP – Filipa).

Pelas expressões da coordenadora, a escola tem a preocupação de planear as atividades, de sistematizar os conhecimentos e de predefinir as metodologias a utilizar. Isto revela que as práticas docentes são pensadas coletivamente para os estudantes da EJA nos seus respetivos módulos de ensino. Para Sacristán (1987), a prática planeada é guiada por certos princípios organizacionais e determinada por certas intencionalidades que resultam das orientações curriculares adotadas na escola.

Sendo a escola um campo empírico, compreendemos que os princípios organizacionais e as intencionalidades são orientações, ou seja, determinações da política curricular que, por sua vez, influenciam como eixo norteador da prática pedagógica, o que contribui significativamente para a discussão, a orientação e a organização que os professores fazem do currículo para a EJA.

> *Na escola e na sala de aula o meu papel é atender às necessidades imediatas dos professores e dos alunos. Apoiar no que for preciso para o trabalho do professor fluir melhor, por isso, pensamos no currículo que seja adequado para os estudantes jovens e adultos. Nesta organização, trabalhamos com projetos e atividades extraclasse para otimizar o tempo* (CP - Filipa).

No que diz respeito aos modelos das práticas trabalhadas pelos professores na escola e na sala de aula, a coordenadora reconhece que os modelos de práticas seguidas pelos professores são adequados ao perfil e às necessidades dos estudantes. Refere, ainda, que são práticas que possibilitam a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento.

> *As práticas que os professores trabalham na sala de aula com os alunos são práticas adequadas ao perfil de cada turma. Os professores têm a preocupação e o cuidado de trabalhar com metodologias contextualizadas e que atendem as necessidades dos alunos jovens e adultos. Vivenciam projetos de leitura e escrita, projeto de literatura de cordel, projeto da olimpíada envolvendo mais de uma área, atividades individuais e coletivas com aulas práticas, seminários, outros* (CP - Filipa).

> *Na minha opinião, as práticas vivenciadas pelos professores contribuem de forma significativa para a formação dos estudantes da EJA no ensino médio. Como coordenadora que acompanho quotidianamente, avalio como práticas positivas. Práticas que contribuem para o desenvolvimento da autoestima, da aprendizagem da leitura e da escrita e de determinadas competências para a vida pessoal e para a vida profissional dos estudantes* (CP - Filipa).

Para Nóvoa (1999) e Arroyo (2000) o ofício do professor é a sua prática. Uma atividade específica que possui saberes carregados de pluralidades (Tardif *et al.* 2000b; Pimenta, 1999), e que ocupam um papel significativo na organização das propostas curriculares para a vivência na sala de aula. São práticas que constituem o conteúdo da profissionalidade docente (Sacristán, 1999), com significados e intencionalidades direcionados para crianças, jovens e adultos.

Em suma, a coordenadora avalia positivamente o trabalho dos professores, valorizando o seu envolvimento e os seus compromissos políticos e pedagógicos no desenvolvimento de um currículo que tem contribuído para a formação pessoal e profissional dos estudantes da EJA no Ensino Médio.

7.3.4. Organização do currículo: conceções do ponto de vista da Coordenadora Pedagógica

Uma das funções da coordenação é promover a integração dos professores para, em termos individual e coletivo, pensarem sobre os elementos que envolvem a prática docente, entre eles, o currículo, definido por Stenhouse (1987, p. 96) como um "terreno compartilhado pelos professores que o seguem". Neste sentido, é necessário compreender as conceções da coordenadora a respeito do currículo e da sua organização no interior da escola.

> *Eu vejo currículo como um documento que vem organizado pela política curricular para ser trabalhado na sala de aula. A política curricular nos dá suporte para trabalhar com a EJA e, um desses suportes, é o currículo!* (CP - Filipa).

No que se refere às determinações para sua organização tanto, da administração central quanto da gestão da escola, a Coordenadora afirma que:

> *A gestora tem a preocupação de seguir as orientações dos documentos normativos para organizar o currículo para a escola, as mesmas preocupações que ela tem com o ensino regular, tem com a EJA, o aluno é prioridade! Ela busca (re)organizar o tempo curricular e o currículo para atender as necessidades dos alunos e dos professores. Algumas decisões que dizem respeito ao currículo e ao tempo curricular, são tomadas e/ou organizadas com a participação dos professores e dos alunos* (CP - Filipa).

Tais expressões dão visibilidade às práticas da gestão, no que diz respeito ao funcionamento da escola sob as orientações e determinações da política curricular que circula nos contextos escolares através dos documentos normativos, documentos esses que são seguidos pelos professores e pelos estudantes.

Trata-se, como refere Sacristán (1999, p. 73), de "práticas organizativas relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização: a forma de trabalho conjunto dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas." No fundo, um conjunto de aspetos que, consequentemente influenciam a organização do currículo, as práticas docentes e a formação dos estudantes.

A coordenadora revela, também, a sua opinião em relação às formas de organização do currículo pelos professores.

> *Os professores organizam o currículo de forma coletiva e individual. Elaboram o planeamento didático com base nas seguintes referências teóricas: Orientações Teórico-Metodológicas para a EJA, Parâmetros Curriculares para a EJA, Livros didáticos da EJA, Livros didáticos do ensino regular, outros referenciais* (CP - Filipa).

Pelo que acabamos de analisar, verificamos que os documentos normativos têm um peso significativo nas práticas organizativas da escola e nas práticas curriculares dos docentes. Isto torna-se

mais evidente no desenvolvimento da função que a Coordenadora promove nos encontros e nas reuniões para planear o currículo e selecionar conteúdos para os estudantes no horário noturno.

Desta forma, a organização do currículo na escola configura-se como uma prática coletiva e dialógica, só possível porque o "currículo resulta de uma construção participada e de uma partilha assumida de poderes e de responsabilidades" (Morgado, 2002, p. 23).

Quanto às implicações do currículo na formação dos estudantes da EJA no Ensino Médio, a coordenadora afirma que:

> *Na minha conceção, o currículo organizado, planeado e vivenciado na EJA, tem implicações positivas! Favorece a aprendizagem, supera algumas dificuldades que os alunos trazem, desenvolve algumas competências e, sem dúvida, contribui para a vida pessoal e profissional, embora precise de um tempo curricular maior para concretizar de facto as finalidades propostas para o curso* (CP - Filipa).

As palavras da coordenadora permitem unificar que considera os professores como sujeitos que ocupam um lugar central na modalidade de ensino da EJA e na formação dos estudantes que a compõe. São profissionais que com suas práticas individuais ou coletivas contribuem para a "qualidade da educação na sala de aula" (Day, 2001, p. 20). São profissionais que fazem uso de suas experiências para reorganizar e ressignificar suas práticas com o objetivo de favorecer a aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos. De acordo com Day (*idem*), esta postura ajuda a transformar o professor num agente de mudança.

Por fim, importa referir um aspeto que nos chamou a atenção. As ideias e os sentimentos expressos pela coordenadora pedagógica apresentam aproximações com às ideias e sentimentos dos professores entrevistados nos *focus groups.*

7.4 O tempo curricular do ponto de vista da Gestora

No que se refere ao tempo curricular, os pontos de vista e os sentimentos da gestora estão em consonância com a coordenadora pedagógica. As suas opiniões fazem referências ao tempo curricular como elemento estruturante das práticas pedagógicas no contexto da escola e da sala de aula.

> *Percebo o tempo curricular como um tempo fundamental! Um tempo importante para a modalidade da EJA no ensino médio. É um tempo que organiza o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. É o tempo vivenciado nas escolas, é o tempo que organizamos, estruturamos e trabalhamos em favor da aprendizagem dos alunos do ensino regular e da modalidade da EJA no horário noturno. É o eixo que norteia nosso trabalho na escola* (Gestora - Manuela).

> *Para mim, o tempo curricular é fundamental! Não é o tempo suficiente, ideal para o ensino médio da EJA, mas não há outra opção pelo facto de ser noturno, pensando para alunos trabalhadores. Percebo como um tempo fundamental porque é dentro dele que organizamos administrativa e pedagogicamente as atividades da escola em favor dos alunos e dos professores. É um tempo reduzido em todos os aspetos, mas é ele que estrutura o currículo para ser vivenciado na escola, nos três turnos* (Gestora - Manuela).

Na opinião da gestora, o tempo curricular difere do tempo curricular no ensino regular, sendo por isso gerido de maneira distinta. Há um entendimento coletivo a esse respeito, embora a especificidade dos sujeitos da EJA, estudantes trabalhadores que não conseguiram concluir os estudos na idade apropriada, exija um tratamento adequado. Neste sentido, a organização de um tempo curricular favorável às suas necessidades é de fundamental importância para a sua formação e para a conclusão do Ensino Médio.

Uma conceção que, embora defina o tempo curricular como reduzido e insuficiente para o Ensino Médio, afirma sua relevância na contribuição da vida escolar, da vida pessoal e da vida profissional dos estudantes. Gerir o tempo na escola é uma atividade tensa, complexa porque implica mexer com outros tempos, e tempo é vida. No caso da EJA, a tensão é ainda maior e mais complexa.

As aproximações da gestora com à coordenadora e aos professores acontecem, também, ao nível dos documentos normativos, e que regulam e orientam a utilização do tempo curricular na escola.

> *A escola deve seguir as orientações dos documentos normativos, mas com certa flexibilidade de adequação para a dinâmica da escola, por isso, o Projeto Político Pedagógico documento elaborado na escola com a participação dos professores e dos alunos é o referencial. Além deste documento, nos orientamos também pelos Parâmetros Curriculares para a EJA, Orientações Teórico-Metodológicas para a EJA e as Diretrizes Operacionais para a oferta da EJA* (Gestora- Manuela).

Para a gestora, a organização do tempo curricular e do currículo estão condicionados e subordinados aos documentos oficiais e ao Projeto Político Pedagógico, ou seja, normativos que representam a política educativa e a política curricular, sendo uma das suas funções sistematizar/determinar o tempo curricular. Para Pacheco *et al.* (2010, p. 91) "é neste tempo

estrutural que se formam e justificam os códigos curriculares", ou seja, se organiza o currículo, a seleção dos conteúdos e suas formas de transmissão.

Ao referir estas formas de conceber e gerir o tempo para o trabalho pedagógico, a gestora expressa em suas opiniões as contribuições do tempo curricular na formação dos estudantes da EJA.

> *O tempo curricular para os alunos do horário noturno é fundamental como já referi. É um tempo que tem contribuições positivas para a modalidade: possibilita o retorno à escola no horário noturno, possibilita a conclusão do Ensino Médio em 1 ano e 6 meses, contribui na aprendizagem para a vida pessoal e profissional, sobretudo profissional porque muitos alunos quando concluem o Ensino Médio ingressam no mercado de trabalho* (Gestora - Manuela).

Do ponto de vista da gestora, o tempo curricular é considerado o problema - chave do horário noturno. Por isso, para dar conta da proposta curricular da EJA, o tempo curricular é visto e concebido como um elemento estruturante que possibilita as oportunidades de aprendizagem. O horário noturno é uma realidade estrutural do sistema educacional brasileiro, mas não se configura como uma especificidade da EJA. O tempo curricular de 1 ano e 6 meses para a conclusão do Ensino Médio é uma realidade que faz parte do perfil dos jovens e dos adultos trabalhadores que retornaram à escola depois de um longo período de exclusão.

Neste sentido, olhar para os estudantes da EJA que retornam à escola para concluir o Ensino Médio é, de facto, procurar compreender e identificar as suas especificidades e as suas necessidades (Arroyo, 2007 - 2001). Daí o olhar da gestora revelar preocupação com a organização do tempo curricular articulado com as necessidades dos tempos da vida dos estudantes.

7.4.1. Política curricular do ponto de vista da Gestora

A respeito da política curricular, a compreensão da gestora é a seguinte:

> *Entendo a política curricular como as decisões e as determinações do governo para a educação. São as leis, são as instruções normativas que determinam o tempo e o currículo na escola e orientam o trabalho da gestão* (Gestora - Manuela).

> *A meu ver, a política curricular é um norte, é uma orientação para o trabalho da gestão escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. O Projeto Político Pedagógico é um documento administrativo e pedagógico que norteia a gestão, os professores e os alunos. O trabalho do professor na escola e na sala de aula também é orientado pela política curricular* (Gestora - Manuela).

Pelas expressões da gestora, compreendemos que as atividades pensadas e organizadas para a escola, nos três turnos, são guiadas pelas orientações da política educativa e da política curricular, tanto ao nível federal como ao nível estadual. Muitos desses documentos são apenas os manuais, prescritos que obedecem às determinações do Estado e privilegiam o seu controlo (Apple, 1999).

Nesta lógica, a organização do tempo curricular e do currículo para a escola e para os estudantes jovens e adultos pressupõe um controlo, embora as perceções da gestora não façam referência a essa compreensão. Pelo contrário, reconhece o papel do Estado como uma garantia para uma educação de qualidade. Para Hypólito (2010, p. 1352), "O Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas e curriculares" para a escola pública.

Quando entrevistada sobre as influências da política curricular no seu trabalho, a gestora responde:

> *Considero que a política curricular tem muitas influências no trabalho da gestão! No meu trabalho influencia na elaboração dos projetos*[53] *e dos planeamentos*[54] *para a escola. Toda decisão, eu tomo baseada nos documentos normativos e todos os projetos e planos são elaborados em consonância com a política curriculares para o ensino regular e para a modalidade da EJA (*Gestora - Manuela).

As declarações da entrevistada dão visibilidade às suas conceções baseadas numa visão de educação essencialmente oficial o que reflete está em sintonia com a afirmação de Sacristán (1999, p. 74.) "Toda política educativa é, de alguma forma, uma sugestão e uma imposição de práticas". Nesta linha de pensamento, concluímos que o Estado, enquanto instituição e enquanto política, é eficiente nas influências das determinações administrativas para a educação. Neste sentido, os documentos oficiais representam a sua organização e a sua determinação (Pacheco, 2002).

As perceções da gestora fazem também referência à política curricular como ações que fortalecem a continuidade da modalidade de ensino da EJA no Brasil, sendo o currículo um elemento que contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento das competências dos estudantes.

> *Eu vejo a política curricular em relação a modalidade da EJA como uma política tanto ao nível federal quanto ao nível estadual que vem tentando melhorar a educação, vem tentando concertar os erros do passado*[55]*. Vem tentando consolidar a educação para que ela atenda às necessidades e peculiaridades da modalidade, contudo, investimentos maiores devem acontecer. O que vivemos hoje é consequência do passado, por isso, as políticas vêm tentando consolidar investindo em material didático, livros, formação de professores e projetos, no entanto, ainda não é suficiente para corrigir os erros do passado* (Gestora - Manuela).

Neste diálogo, importa referir que as ideias expressas pela gestora apontam para a compreensão da história política e pedagógica da EJA "como um projeto de educação popular dos jovens e adultos jogados à margem" (Arroyo, 2007, p. 3), excluídos do sistema educacional enquanto educação básica, o que trouxe drásticas consequências para os sujeitos jovens e adultos que não concluíram a escolaridade básica na idade apropriada.

[53] Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto de Gestão (PG).
[54] Plano de Ação Anual (PAA).
[55] Os erros se referem a negação da população que não teve acesso aos estudos ou à possibilidade de continuidade na educação básica em idade própria, conforme preceituam os artigos 37 e 38, da Lei Federal n° 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN).

Por outro lado, reconhecem que nos últimos anos a política educativa e a política curricular têm reconfigurando a EJA, no sentido de reconhecer que tem os mesmos direitos que as leis asseguram para a educação básica respeitando as suas diversidades e peculiaridades. De facto, a EJA precisa cada vez mais ser inserida num "projeto nacional de integração, de participação no trabalho, na riqueza, na cultura e no conhecimento" (*idem*, 4).

7.4.2. Práticas docentes na EJA do ponto de vista da Gestora

Ao ser entrevistada para expressar a sua opinião sobre práticas docentes na EJA, a gestora afirma que:

> *São as atividades que os professores planeiam no coletivo ou individual para trabalhar na sala de aula com os alunos. São as práticas quotidianas organizadas no tempo curricular da modalidade da EJA no Ensino Médio* (Gestora - Manuela).

Acrescenta, ainda:

> *Os professores têm atenção e preocupação com as atividades que vão trabalhar com os alunos na sala de aula, por isso, planeiam e organizam suas aulas com atividades individuais e coletivas.*
>
> *Atividades voltadas para as necessidades da aprendizagem de acordo com cada turma* (Gestora-Manuela).

Os pontos de vista da entrevistada lembram que falar de prática docente é pensar no trabalho do professor, é falar dos "saberes que possuem e transmitem" (Tardif, 2002, p. 31). São saberes e fazeres permeados de conceções e significados. Neste sentido, percebemos as aproximações entre os pontos de vista da gestora e da coordenadora. Os professores são atores que exercem um papel fundamental no processo de organização do currículo na sua implementação na escola.

Neste sentido, compreendemos que no coletivo da escola existe uma preocupação, um compromisso com a formação dos estudantes da EJA no Ensino Médio. Gestores e professores procuram reorganizar os conteúdos e as formas de os transmitir e trabalhar na perspetiva das necessidades dos estudantes. Mas, o professor é o ator principal nesse processo, é através dele que o currículo é construído e reconstruído. Como ressalta Stenhouse (1987, p. 134), para melhor compreensão do seu próprio trabalho e, assim, melhorar seu ensino, as suas práticas quotidianas.

No reconhecimento da organização e da vivência das práticas no interior da sala de aula da EJA, no Ensino Médio dos módulos II A e III B, a gestora expressa as suas conceções sobre as contribuições para a aprendizagem dos estudantes da seguinte forma:

> *Na minha opinião, os professores têm um trabalho importante na formação pessoal e profissional dos alunos. Além dos conteúdos disciplinares, os professores trabalham valores morais e éticos voltados para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e transformador da realidade em que estão inseridos. As práticas vivenciadas tem uma contribuição significativa para avida desses alunos* (Gestora - Manuela).

Nesta perspetiva, as declarações da gestora revelam uma conceção de avaliação das práticas:

> *Diante do que eu já referi, avalio as práticas dos professores como práticas muito boas! Práticas positivas! Embora o tempo curricular seja reduzido, curto, os alunos sempre aprendem de acordo com o seu desenvolvimento. Eles aprendem com aulas projetos, com as atividades individuais e coletivas, desenvolvem competências que levam para a vida social e profissional* (Gestora - Manuela).

Esta afirmação fortalece a nossa compreensão à luz de alguns autores, como por exemplo, (Stenhouse, 1987; Tardif, 2002; Morgado, 2005), que idealizam o professor como sujeito capaz de planificar, desenvolver e avaliar o seu próprio trabalho, o que implica "uma nova conceção de professor como profissional" (Morgado, 2005, p. 28) e não um mero reprodutor de práticas curriculares.

Trata-se da EJA no Ensino Médio na escola campo, essas posturas revelam tentativas positivas que Arroyo (2007, 2011) identifica como reconfiguração da EJA enquanto educação básica, com necessidades específicas voltadas para os jovens e os adultos.

Em síntese, chama-nos á atenção as vozes dos vários sujeitos da EJA – estudantes, coordenadora e gestora – que, em consonância, avaliam as práticas dos professores como positivas, como práticas docentes que contribuem para a formação dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de competências para o seu crescimento pessoal, social e, sobretudo, profissional.

7.4.3. A organização do currículo do ponto de vista da Gestora

O diálogo com a gestora sobre o currículo permitiu-nos algumas questões referentes ao modo como os professores ensinam, à forma como os estudantes aprendem na escola e na sala de aula. Duas questões que envolvem o currículo, a sua organização, a sua sistematização e a sua implementação.

Na entrevista, essas ideias tornaram-se claras, a gestora afirma que:

> *O currículo é uma organização da política curricular para as escolas. É o currículo que vem para ser seguido, trabalhado e organizado. As escolas devem seguir a orientação do currículo que vem definido pelas políticas para a educação, mas deve adequá-lo com a dinâmica da escola e as necessidades dos alunos e dos professores* (Gestora - Manuela).

Torna-se claro que a gestora considera a política curricular como um eixo normativo e um elemento orientador das práticas administrativas e pedagógicas. Reafirma também as influências da política curricular nas suas tomadas de decisões e dos professores. Trata-se de uma visão racional do Estado, "com o reconhecimento do seu papel centralizador da administração central" (Pacheco, 2002 - 2005), o que contribui para que, em muito casos, o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve numa lógica de reprodução.

No que diz respeito à organização do currículo pela gestão da escola, a gestora faz a seguinte afirmação:

> *Eu, como gestora organizo o currículo de acordo com os documentos curriculares do ensino regular e da modalidade da EJA, mas organizo com flexibilidade para atender as necessidades do ensino regular e da modalidade da EJA que são muito diferentes desde o perfil dos alunos ao tempo curricular. A organização do currículo para a EJA dever ser diferente pelas suas peculiaridades* (Gestora - Manuela).

Importa referir que as considerações da gestora se encontram em consonância com Sacristán (1991) quando afirma que os professores são modeladores do currículo.

> *O planeamento é a organização do currículo dos professores. É no planeamento que está a seleção dos conteúdos e as metodologias que vão ser trabalhadas na sala de aula. Os documentos curriculares e os livros didáticos do ensino regular e o livro didático da modalidade da EJA são os materiais utilizados para o planeamento. Quem acompanha e dar apoio aos professores no planeamento é a coordenadora pedagógica* (G - Manuela).

No tocante à organização do currículo pelos professores, as expressões da gestora permitem-nos inferir que prevalece um conceito de currículo que se distancia do tradicionalismo, da racionalidade técnica, que volta a imperar com mais força em algumas sociedades. Permite-nos também verificar que está de acordo com Pacheco (2005, p. 109) quando afirma que os "professores são actores e as escolas são locais privilegiados de (re)construção do projecto de formação dos alunos". Nesta perspetiva, um projeto pedagógico que possibilite a "integração e a participação dos jovens e dos adultos no trabalho, na riqueza, na cultura e no conhecimento (Arroyo, 2007, p. 4) será bem-vinda e constituirá uma mais-valia nesta modalidade de ensino.

Ao longo da entrevista, percebemos pelas declarações da gestora que olha para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio com muito respeito e que existe um compromisso tanto do ponto de vista administrativo, quanto do ponto de vista pedagógico. Nesse sentido, considera essenciais as contribuições do currículo, do tempo curricular e da aprendizagem na formação dos estudantes.

> *A meu ver, o currículo para a EJA ainda precisa melhorar em muita coisa! O tempo de 1 ano e 6 meses é pouco para aprendizagem do Ensino Médio, no entanto, percebo que contribui de forma relevante e significativa para os estudantes da EJA no Ensino Médio. Como eu já referi, contribui para o desenvolvimento do senso crítico, de habilidades, de competências, da leitura e da escrita. Quando os alunos terminam o curso e recebem o diploma, muitos voltam para o mercado de trabalho* (Gestora - Manuela).

A voz da gestora permitiu-nos, ainda, compreender a organização do curso da EJA para o Ensino Médio, com seus elementos centrais e fundamentais, o tempo curricular, o currículo e as práticas. Uma tríade que envolve o ofício do professor na sala de aula, com efeitos que podem ser negativos ou positivos na aprendizagem dos estudantes. No caso, da referida escola, os efeitos têm sido positivos.

Embora, o tempo curricular e o currículo não sejam satisfatórios do ponto de vista dos sujeitos entrevistados para a consecução dos objetivos da proposta na referida modalidade de ensino, a gestora considera que este formato de organização tem contribuições significativas para a vida dos estudantes, sobretudo para a sua (re)inserção no mercado de trabalho, um dos objetivos que mais se sobressai nas declarações dos estudantes entrevistados.

Em síntese, as entrevistas em *focus groups* e as entrevistas individuais semiestruturadas foram momentos muito relevantes para a aproximação dos sujeitos entrevistados. Permitiu-nos compreender, a partir das suas vozes, das suas expressões, das suas vivências, e das suas histórias de vida social e profissional como é que trabalham e como é que organizam o tempo curricular nas práticas docentes da EJA, no Ensino Médio, bem como as influências da política curricular em todo esse processo.

7.5. O tempo curricular, a política curricular, as práticas docentes e o currículo no contexto da sala de aula da EJA – o que revela a observação.

Como referimos no capítulo anterior, vivemos um período de cerca de quatro meses mergulhados no interior da sala de aula da educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. Um percurso planeado e estruturado em dois momentos: o primeiro, de 23 de março de 2015 a 21 de Maio de 2015 com os professores e os estudantes do módulo II A e, o segundo, de 22 de maio de 2015 a 10 de julho de 2015 com os professores e os estudantes do módulo III B e suas diferentes áreas de estudos.

No quotidiano da sala de aula, sem ter um envolvimento direto com os sujeitos da pesquisa, foi possível observar de forma intensa as dinâmicas curriculares e as práticas desenvolvidas na sala de aula, aspetos que descrevemos a seguir.

7.5.1. O tempo curricular no contexto da sala de aula

Pensar no tempo curricular da educação é pensar nas mudanças que devem ocorrer na escola, e, em particular na sala de aula como espaço-tempo de relações, onde se organizam e materializam as práticas docentes que permitem que o ensino e a aprendizagem aconteçam. Neste sentido, o tempo curricular é um dispositivo estrutural das práticas curriculares, uma vez que "decide o cumprimento da escolaridade, preparando o palco onde o ensino obrigatório está estruturado, determina os limites da semana e do dia escolar, têm sequências disciplinares e metodológicas (...)" (Escolano,1992, p. 55), determinando uma certa sequência e a certa ordem no horário de trabalho. É o tempo determinado e ordenado para o trabalho pedagógico.

Ao pensarmos no tempo dessa forma não percebemos a sua importância nos processos educativos, sobretudo para os estudantes da escola pública no horário noturno. Como dispositivo de regulação e controlo é permeado por intencionalidades diversas, que consequentemente, faz com que as práticas não sejam ações neutras, desprovidas de valores ideológicos.

Foi nesta perspetiva que nos interessou observar a sala de aula, bem como a organização e a gestão do tempo curricular pelos professores. Assim, registamos aspetos sobre as diversas formas como os professores organizavam o tempo curricular para trabalhar com os estudantes no tempo destinado à(s) sua(s) aula(s). Uma organização estruturada em planeamento, otimização e produtividade do tempo curricular.

Para melhor visibilidade de alguns aspetos observados e registados, descrevemos a seguir alguns recortes da sala de aula.

Recorte de sala de aula 1:

> O professor chega na sala de aula às 19h, primeira aula, cumprimenta os estudantes e inicia a aula solicitando que abram o livro didático de Biologia. Chama a tenção para a leitura e para o debate iniciado na aula anterior. Vai ao quadro, escreve um breve resumo sobre o Reino Monera, em seguida, inicia o debate provocando a participação dos estudantes. O debate é provocativo no sentido de fazer com que os estudantes participem, tirem dúvidas, questionem e façam suas colocações. O professor apressa-se e chama a atenção do grupo por causa do tempo reduzido para a primeira aula que de acordo com o calendário oficial deveria iniciar às 18h40, no entanto, quotidianamente inicia a partir das 19h. O professor volta ao quadro e retoma o debate. Toca às 19h25, o professor permanece na sala de aula. Às 19h45, orienta os estudantes para leitura e para as atividades em casa no livro didático. A aula termina às 19h45.

Olhar para o tempo curricular da primeira aula é compreender a dinâmica de trabalho do professor e dos estudantes numa perspetiva de otimização e aproveitamento. Constatamos ao longo das observações, dois aspetos que justificam que a primeira aula não se inicie às 18h40. O facto de os estudantes, na sua maioria serem trabalhadores e só conseguirem chegar à escola a partir das 18h30. Em segundo lugar, o facto de os estudantes ao chegarem à escola, se dirigem à cantina onde o jantar é servido, um espaço e tempo, como foi referido pelos estudantes nas entrevistas, importante para a convivência com os colegas.

De facto, o tempo curricular é fragmentado e sequenciado através das atividades individuais ou coletivas delimitadas por dispositivos, entre os quais o calendário escolar (Teixeira, 2004). No entanto, essa rigidez na escola e na sala de aula sofre uma certa flexibilidade para atender às particularidades dos estudantes jovens e adultos. É um tempo que não acompanha o calendário, funciona "em desacordo com os horários ordenados e lineares característicos do tempo objectivo" (Hargreaves, 1998, p. 111).

No entanto, as diferenças entre esses tempos reduzem o tempo de permanência dos estudantes e dos professores na sala de aula e, como efeito, podem influenciar nas práticas docentes e na aprendizagem dos estudantes.

Recorte de sala de aula 2:

> O Professor chega na sala de aula às 19h50, com um atraso de 30 minutos, a segunda aula deve iniciar às 19h20. Cumprimenta os estudantes e dirige-se ao quadro, escreve cinco questões para avaliação, em seguida, debate o conteúdo falando sobre a importância da água no mundo e para as pessoas. Às 20h10, volta para o quadro, ler as questões, problematiza e questiona os estudantes, que escutam atentos, participam, fazem perguntas e dão exemplos do seu quotidiano. Às 20h30, o professor diz:
> - Pessoal, comecem a responder o exercício individual!
> Em silêncio, os estudantes trabalham na atividade. A aula transcorre tranquila e silenciosa, mas com participação, envolvimento e aproveitamento do tempo curricular de acordo com a organização do professor. Dois aspetos nos chamam a atenção, o primeiro, professor e estudantes não utilizam o livro didático, utilizam outros materiais impressos. O segundo, a relação amistosa, respeitosa e de confiança. A aula termina às 20h40.

O tempo curricular institucionalizado e balizado pelo calendário não se ajusta aos tempos dos estudantes e dos professores na sala de aula. Observamos uma tensão e um conflito constante entre o tempo objetivo e o tempo subjetivo, uma vez que eles não conseguem caminhar linearmente. O tempo fixado, determinado exteriormente ao professor e ao estudante, nas dinâmicas da sala de aula, torna-se interiorizado e incorporado com outros sentidos e intencionalidades.

Para Hargreaves (1998, p. 111) "trata-se do tempo numa dimensão fenomenológica", seus sentidos diferem de sujeito para sujeito nas ações, nas decisões e na aprendizagem. Neste sentido, a observação revelou que os professores na sala de aula reestruturam e ressignificam o tempo objetivo.

Recorte de sala de aula 3:

> A professora chega na sala de aula às 20h45, cumprimenta os estudantes e entrega o resumo impresso sobre o conteúdo da aula. Em seguida, faz uma discussão com questionamentos para o grupo, dá alguns exemplos no quadro e provoca a participação de todos. Em seguida, os estudantes fazem uma leitura oral coletiva do resumo com pausas para a professora explicar e tirar dúvidas. Os estudantes fazem a leitura e tiram suas dúvidas. Às 21h20, a professora chama a atenção dos estudantes para a atividade individual que deverá ser lida e respondida em casa.
> Pessoal, prestem atenção! Leiam e respondam essa atividade em casa, ela será o conteúdo para a avaliação valendo 7 pontos. Tragam pronta na próxima aula!
> Os estudantes respondem:
> Certo, professora! Vamos responder!
> Toca às 21h20, a professora termina a aula e se despede dos estudantes.

Ao longo das observações, chamou-nos à atenção a postura dos professores em dois aspetos: o tempo curricular e o currículo. Como referimos nas entrevistas dos estudantes, dos professores e das gestoras, as suas conceções consideram o tempo como um elemento de fundamental relevância na aprendizagem e o currículo como um conjunto dos conteúdos selecionados para serem vivenciados e

incorporados (note-se que esta é uma visão redutora de currículo, já que o mesmo deve ser considerado como um conjunto de aprendizagem a concretizar num dado momento, sendo os conteúdos o meio para a concretização).

De facto, os professores são profissionais responsáveis pelas mudanças na escola e no ensino. O seu grau de autonomia curricular e o seu desenvolvimento profissional tem muito a ver com essa intervenção (Morgado, 2005). O que queremos dizer é que a forma como os professores conduziam suas atividades na sala de aula garantiam a permanência de um tempo e de um currículo otimizado e significativo do ponto de vista da aprendizagem de alguns conhecimentos e de alguns saberes necessários aos estudantes da EJA no Ensino Médio.

Assim, observar e pensar no tempo enquanto qualidade e não quantidade, é pensar nas atividades vivenciadas na sala de aula, na construção das práticas, nas conceções e nas reflexões dos professores e dos estudantes. É pensar no tempo diferenciado para sujeitos com perfis diferenciados.

Para Hargreaves (1998, p. 111), "As variações subjetivas dos nossos sentidos de tempo baseiam-se em outros aspectos da nossa vida: os nossos projectos, interesses e actividades e o tipo de exigências que nos colocam". Isto retrata os sujeitos da EJA com suas peculiaridades e com suas perspetivas em relação à conclusão do Ensino Médio e à (re)inserção no mundo do trabalho. Assim, se compreende que o tempo curricular, organizado para a EJA, tenha que ser um tempo que faça sentido para a vida pessoal e profissional dos estudantes.

Na opinião de Arroyo (2007, p. 2), a EJA tem de ser "uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas" e, com um tempo curricular concreto, produtivo, interativo e flexível.

Em síntese, as observações permitiram-nos compreender que os professores e os estudantes no tempo concreto, real e flexível, otimizavam o tempo curricular, sem haver desperdício. O tempo era gerido em função das atividades da sala de aula, a favor dos tempos dos estudantes, isto é, do tempo de entrada, do tempo de permanência e do tempo de saída.

O tempo curricular era o tempo da produtividade, da participação e do envolvimento nas atividades individuais ou coletivas propostas e realizadas, era o tempo otimizado que assegurava a frequência e a assiduidade dos estudantes em cada módulo.

7.5.2. Práticas docentes na sala de aula

Entendemos a prática docente como uma atividade desenvolvida pelo professor no quotidiano da sala de aula. A forma como se "envolve múltiplos determinantes que vão desde os contextos

institucionais, tradições metodológicas organizacionais, possibilidade reais dos professores, o meio e as condições físicas existentes" (Sacristán, 1991, p. 241), aspetos são relevantes para a ação do professor e para o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a atuação do professor implica habilidades que exigem análise, reflexão e tomada de decisão em relação ao exercício da sua profissionalidade docente, bem como a noção de que ocupa um papel central na sala de aula como tradutor dos valores das políticas educativas. Assim, as suas conceções e as suas ideias são fundamentais no sentido de manter ou ressignificar tais valores que se traduzem em prescrições curriculares e metodológicas, ou em possibilidade de decisões mais autônoma.

Libâneo (1992, p. 47), ao refletir sobre a prática docente, defende que no exercício profissional da docência, é responsabilidade do professor "preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural política".

Com as reflexões que fizemos ao longo da investigação sobre práticas docentes e com as observações na sala de aula, percebemos a atuação dos professores em relação às suas habilidades e às suas técnicas para transmitir e ou reelaborar os conhecimentos e os saberes disciplinares para os estudantes da EJA no Ensino Médio.

Recorte de sala de aula 4:

> Sexta-feira, reorganização do tempo curricular pela ausência do professor de Química. As duas aulas de História seriam nos dois últimos horários 20h40 às 21h20, com a ausência do professor de Química (duas aulas), o professor de História ocupou o segundo horário 19h20.
> O professor chegou na sala de aula às 19h27, cumprimentou os estudantes, sentou e fez a chamada. Dois estudantes que se aproximaram com os cadernos para esclarecer dúvidas sobre a aula anterior, o professor interrompeu a chamada, atendeu os estudantes, em seguida, levantou-se e iniciou a aula com um debate sobre a crise mundial, destacando alguns países – Espanha, Portugal, Grécia e Brasil, enfatizou o Brasil e o atual momento político e económico e suas consequências para as classes menos favorecidas. Os estudantes escutaram atentos e silenciosos! O Professor ficou em silêncio a observar os estudantes, chamou a atenção:
> - Vocês compreenderam? Tem dúvidas sobre a aula passada? Vocês precisam estudar mais! Perguntar mais! Pesquisar na internet! Eu quero que no trabalho escrito vocês enfatizem o Brasil!
> Voltou a sentar, retomou a chamada. Em seguida, observou e corrigiu os cadernos dos estudantes.
> Às 20h13, explicou a origem da crise financeira atual, fez referências aos Estados Unidos, os bancos com seus empréstimos e juros. Teceu comentários e envolveu os estudantes no debate. Enquanto os estudantes copiavam do quadro, o professor sentou e continuou a observar e a corrigir os cadernos. Pediu a atenção dos estudantes, fez considerações sobre as correções dos cadernos, fez a síntese da aula e liberou os estudantes. Tocou às 20h41, professor e estudantes permaneceram na sala de aula, efetivamente, a aula terminou às 21h50.

Recorte de sala de aula 5:

> O professor chegou na sala de aula às 19h40, com um atraso de 20 minutos. Cumprimentou os estudantes e iniciou a aula de Matemática. O tema foi Paralelismo e Perpendicularismo. Parou a aula e chamou a atenção dos estudantes.

- Pessoal, nós estamos atrasados em relação as outras duas turmas. Vamos trabalhar! Vamos trabalhar mesmo!
Foi ao quadro e copiou o resumo do conteúdo, em seguida, escreveu duas questões para os estudantes resolverem no grupo, os estudantes copiavam em silêncio enquanto o professor fazia a chamada. Em seguida, levantou-se, foi ao quadro e explicou o assunto instigando a participação dos estudantes, fez perguntas, esclareceu dúvidas. Alguns estudantes com dúvidas questionaram o professor, que com tranquilidade e atenção solicitou que os estudantes olhassem no caderno a aula anterior. Os estudantes observaram e responderam as questões. O professor vai nas bancas, conversa, observa e esclarece dúvidas junto aos estudantes. Voltou ao quadro para responder as questões, dialogou, explicou, os estudantes participaram, se envolveram, responderam, complementavam e questionavam. A aula envolveu a todos de forma tranquila e prazerosa. Após responder a primeira questão, tocou às 20h05, o professor disse:
- Vocês só serão liberados quando responderem a segunda questão!
Justificou a sua saída mais cedo nesse dia:
- Pessoal, vocês vão sair mais cedo hoje porque temos reunião com a diretora e com a coordenadora!
Retomou a explicação da segunda questão. Os estudantes participaram ativamente e registavam no caderno. O professor perguntou:
- Vocês entenderam? Alguém tem dúvida? Alguém que fazer perguntas?
Os estudantes responderam:
- Por enquanto não professor! A aula foi muito boa!
A aula terminaria às 21h20, os alunos foram liberados às 21h12.

As observações permitiram-nos compreender as várias formas de condução das aulas pelos professores, em função do tempo curricular de que dispensam. No fundo, formas que não envolvem apenas saberes, mas também habilidades, conceções, sensibilidades e compromissos. Nessa perspetiva, a prática docente não pode ser analisada como um ofício meramente técnico, racional que se limita a reproduzir as prescrições da política curricular.

Como defende Arroyo (2000), ao nos referirmos à prática docente estamos a falar do ofício de um sujeito específico, o professor, e da sua arte de ensinar, de interagir, de produzir e de articular conhecimentos. Nesse sentido, as observações revelaram os esforços dos professores na interação com os estudantes para transmitir e (re)construir os conhecimentos que dominam nas suas respetivas áreas e disciplinas. No seu ofício, um professor é, antes de tudo, "alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros" (Tardif *et al*. 2000b, p. 31), ou cria condições para que os estudantes o construam e confrontem.

Obviamente, isto tem influências da sua formação que poderá contribuir para práticas docentes qualificarem ou desqualificarem o currículo. Ao tratar da EJA, as contribuições das práticas parece-nos mais qualitativas, o que corrobora com as opiniões dos estudantes entrevistados, quando referem que as atividades geridas e indicadas pelos professores contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da sua vida pessoal e profissional.

Como ressalta Tardif (*ibidem*, p.39), os professores são profissionais "cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar os seus saberes enquanto

condição para a sua prática". Os professores são os principais atores sociais cuja função é mediar os saberes escolares.

Descreveremos outros recortes da sala de aula referentes as práticas organizadas para os sujeitos da EJA.

Recorte de sala de aula 6:

> A professora chegou na sala de aula às 20h10, terceira aula. Cumprimentou os estudantes, sentou e fez um diálogo sobre a apresentação do seminário. Os grupos foram formados por três estudantes. O primeiro grupo foi convidado pela professora para se apresentar. Levantaram-se, aproximaram-se do quadro e iniciaram a apresentação, cujo tema foi a vida e a obra de São Tomás de Aquino. Os estudantes limitaram-se apenas a fazer uma leitura oral e aligeirada do texto! Não houve intervenção nem perguntas, a professora acompanhou a leitura silenciosamente. Por sua vez, os estudantes escutavam em silêncio e não demonstravam qualquer entusiasmo. Às 20h25, o grupo termina a leitura e voltam para os seus lugares.
> Às 20h30, o segundo grupo também formado por três estudantes, levantaram-se e foram apresentar o trabalho, cujo tema foi a vida e a obra de Platão. Os estudantes também fizeram uma leitura de forma muito resumida e sem aprofundamento teórico. Não houve participação do grupo classe. A postura da professora foi a mesma, sem interferências ou perguntas. Concluída a leitura oral, os estudantes voltaram para os seus lugares. A professora levantou, fez elogios aos dois grupos, afirmou que gostou das apresentações e solicitou o trabalho por escrito. Em seguida, chamou a atenção dos dois grupos para a apresentação da aula seguinte. São 20h40, a professora termina a aula.

Recorte de sala de aula 7:

> O professor chegou na sala de aula às 20h, terceira aula, cumprimentou os estudantes de forma carinhosa e respeitosa, foi ao quadro e escreveu o tema da aula: Fontes de energia primária em 2005. Abriu o livro didático da EJA e escreveu o resumo. Importa referir que este professor não concorda com a organização do livro didático da EJA, por isso, também utiliza o livro didático da EJA do Ensino Médio regular. Isto foi um aspeto que nos chamou a atenção!
> Os estudantes copiavam em silêncio. Em seguida, o professor iniciou o debate provocando a participação dos estudantes com exemplos práticos, comparou o gasto de energia da luz amarela com o gasto de energia da luz branca e as implicações dos custos financeiros para cada uma. Para os estudantes, a aula foi muito interessante, eles participaram, perguntaram, esclareceram suas dúvidas, deram exemplos da vida quotidiana.
> O professor sentia-se animado, estimulado! Voltou ao quadro e continuou o debate sobre as fontes de energia elétrica com exemplos práticos, fazia perguntas para os estudantes e registava as respostas no quadro tecendo comentários. Tocou às 20h40, os estudantes falaram:
> - Ah! Pena professor! A aula estava muito boa!
> O professor recomendou que todos fizessem a leitura no livro didático nas páginas indicadas para a próxima aula.

As observações que acabamos de descrever dão visibilidade à forma como as práticas são estruturadas e vivenciadas na EJA, no tempo curricular que lhe está destinada, o que nos permite compreender a sua funcionalidade na formação pessoal e social dos estudantes. Revelam também os modelos das práticas e alguns elementos que as compõem.

Neste sentido, o ato de ensinar envolve tarefas importantes para serem realizadas na sala de aula. Como referem Tardif *et al.* (2000b), a instrução é uma delas, pois envolve dominar e ensinar os

conteúdos, cumprir o programa, despertar o interesse dos estudantes pela disciplina. Perante o que vimos e ouvimos na sala de aula, era visível um esforço dos professores para a realização dessas tarefas.

Os autores ainda referem uma segunda tarefa no ofício de ensinar que diz respeito à gestão das turmas: "o docente deve organizar os seus grupos, estabelecer as regras e procedimentos, reagir aos comportamentos inaceitáveis, encadear as actividades, etc" (*ibidem,* p. 29). De facto, nos modelos de práticas vividas na sala de aula, observamos que estas duas tarefas incidiam sobre o ato de ensinar dos professores, consequentemente e, sobre a formação dos estudantes.

Olhar e compreender as práticas dos professores nessa direção, compele-nos a pensar na sua formação profissional como o elemento central e basilar numa perspetiva reflexiva (Tardif *et al.* 2000b; Schön, 1999 e (Nóvoa,1997). No fundo, trata-se de profissionais "capazes de deliberar sobre as suas próprias práticas, de as objetivar e partilhar, melhorá-las e introduzir inovações suscetíveis de acrescentar a sua eficácia" (Tardif *et al*, 2000b, p. 23). Nesta perspetiva, os professores, no seu ofício, com os seus saberes, as suas crenças, as suas convicções, as suas conceções sobre educação, sobre sociedade, sobre homem e sobre política, são atores que modificam a prática e modificam o currículo.

7.5.3. A organização e a vivência do currículo na sala de aula

Entendemos a escola como uma das instituições responsáveis pela educação formal dentro da sociedade, espaço e tempo de diferentes práticas, de diferentes conceções e de diferentes valores educativos. Assim, exerce uma grande influência nas crenças e na formação dos sujeitos. Desta forma, tem uma função relevante através dos professores na construção e na organização do currículo.

Nesta perspetiva, a observação da sala de aula permitiu-nos compreender a organização do currículo com seus múltiplos e singulares processos contextuais, construídos e reconstruídos no quotidiano das práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Recorte de sala de aula 8

A professora chegou na sala de aula às 20h07, terceira aula, cumprimentou afetivamente os estudantes que estavam inquietos e ansiosos por causa da apresentação dos trabalhos. Ao perceber tais comportamentos, estabeleceu um diálogo que tranquilizou os estudantes e falou sobre a avaliação do bimestre:

- Pessoal, prestem atenção! Vou falar sobre a avaliação que acontecerá em dois momentos: O primeiro momento, será o trabalho em grupo, a apresentação do seminário na sala de aula. Este trabalho valerá 5,0 pontos.

O segundo momento, será o trabalho escrito, também em grupo, valerá 5,0 pontos. Na próxima aula, direi o dia da entrega dos trabalhos escritos.

Às 20h20, a professora sentou e solicitou que o primeiro grupo apresentasse o trabalho oral. O grupo de trabalho foi composto por cinco estudantes. O tema apresentado foi o Barroco/ Literatura Informativa – vida e obra de José de Anchieta, António Francisco Lisboa – o aleijadinho e José Joaquim da Rocha.

> O grupo fez a apresentação com leitura oral e apresentação de cartazes. Enquanto decorria a leitura, os estudantes e a professora escutavam em silêncio, sem interferências, contribuições ou questionamentos. Ao final da apresentação, a professora teceu comentários com aprofundamentos teóricos, fez perguntas para o grupo que apresentou o seminário e chamou a atenção dos estudantes para participarem com perguntas e dúvidas, elogiou a apresentação, e solicitou a presença do segundo grupo.
> Às 20h35, o segundo grupo composto por quatro estudantes iniciou a apresentação do seminário com o tema Arcadismo e Setencismo. A metodologia seria o uso do Datashow para apresentar slides, mas, os estudantes não conseguiram abrir o arquivo (flashdrive), diante deste imprevisto tecnológico, o grupo fez leitura oral do resumo e apresentou alguns cartazes. Não houve perguntas, mas os colegas assistiram à apresentação com atenção.
> Ao final da apresentação, a professora teceu alguns comentários, fez perguntas ao grupo e parabenizou a apresentação. Não houve perguntas nem dúvidas expressadas pelo grupo classe. Às 20h55, a professora fez a chamada, em seguida, solicitou a apresentação do terceiro grupo, composto por cinco estudantes com o tema Romantismo. Os estudantes fizeram a leitura do resumo sobre o que é o Romantismo e a leitura de um poema de Gonçalves Dias "Se te amo, não sei!". O grupo terminou sua apresentação às 21h16, a professora teceu comentários e enfatizou a importância de cada período e dos autores destacados para a literatura brasileira. Ás 21h25, a professora termina a aula.

Entendemos o currículo como a seleção e a sistematização dos conteúdos para serem trabalhados na sala de aula. Uma realidade organizada com princípios pedagógicos, políticos, valores e poder que se manifestam na prática docente. Esses princípios pressupõem a função do professor como agente modelador do currículo para sujeitos de determinados grupos sociais, uma função que o desafia a superar modelos técnicos, tradicionais e reprodutores das prescrições curriculares.

Contrariamente, cabe ao professor o papel do desenvolvimento do currículo (Sacristán, 1991; Pacheco, 2005 e Morgado, 2005), bem como as suas decisões sobre as intencionalidades curriculares. Neste sentido, falar da organização do currículo para a EJA, implica falar de um currículo e de práticas docentes que considerem as especificidades e peculiaridades dos estudantes (Brasil, 2000).

As práticas dos professores na sala de aula permitiram-nos perceber como eles desenvolvem o currículo e se, de facto, contemplam as necessidades dos estudantes.

Recorte de sala de aula 9:

> O professor chegou na sala de aula às 19h10, cumprimentou os estudantes, sentou e fez a chamada. Importa referir que este professor em todas as suas aulas fazia a chamada, embora fosse flexível com os horários de chegada e de saída dos estudantes. Em seguida, perguntou aos estudantes:
> - Pessoal, como está o andamento do trabalho? Estão fazendo? Finalizem em casa e tragam na próxima aula de quarta-feira.
> Os estudantes responderam:
> - Professor, estamos fazendo. Na próxima aula a gente trás!
> Às 19h22, o professor solicitou que os estudantes abrissem o livro didático de Geografia da EJA, iniciou a leitura oral sobre a temática da aula: Desenvolvimento industrial e o processo de terceirização. Os estudantes acompanhavam a leitura em silêncio, pareciam atentos. O professor fez uma pausa, teceu comentários. No debate procurou envolver os estudantes, fez perguntas:
> - Pessoal, estão entendendo? Perceberam a importância de debatermos sobre estas questões? Perceberam alguns pontos positivos e negativos? Alguma dúvida? Os estudantes responderam:

- Não professor, no momento não temos dúvida! Estamos entendendo.
Voltaram a atenção para o livro e em silêncio acompanhavam a leitura. O professor fez outra pausa na leitura e discutiu com mais ênfase o processo de terceirização no Brasil e suas consequências para a vida do trabalhador. Discutiu também sobre o crescimento político e social de alguns países, como exemplo, citou o Brasil, a China e a Inglaterra. Voltou para a leitura, fez uma pausa e dialogou sobre as formas de governo socialista e capitalista. Tocou às 20h, o professor sentou, fez a chamada para os estudantes que chegaram depois das 19h10. Às 20h10, despede-se e termina a aula.

Nos chamou a atenção nas aulas deste professor dois aspetos: o primeiro, a chamada regularmente, embora o professor fosse flexível com o horário da chegada dos estudantes, o segundo, o uso do livro didático da EJA. O professor utilizava o livro na sala de aula e para atividades extraclasse.

Recorte de sala de aula 10:

Esta aula prática de Biologia foi realizada com os estudantes do módulo III C com a participação de alguns estudantes do módulo III B e II A. O professor ocupou quatro horários, três foram cedidos pela professora de Língua Portuguesa que também participou da aula.
Como investigadora eu não observava aulas nesta turma do módulo III C, mas o professor gentilmente me convidou.
O professor chegou na sala de aula às 19h40, segunda aula. Cumprimentou os estudantes com entusiasmo e os convidou para arrumar a sala em círculo. Trouxe o material a ser utilizado na aula prática, luvas, lanceta descartável, álcool 70% e algodão. Fez uma revisão rápida do assunto destacando aspetos das aulas anteriores. Em seguida, escreveu no quadro uma tabela com os tipos de sangue e os possíveis genótipos.
Chamou a atenção dos estudantes e lembrou a aula anterior, parte teórica. Em seguida, iniciou o procedimento, convidou um estudante para participar da experiência e, solicitou que os demais observassem em silêncio. O professor limpou o dedo indicador do estudante com álcool e algodão, perfurou com a lanceta descartável, pingou três gotas de sangue na lâmina limpa, uma em cada extremidade e outra no meio. Colocou sobre cada gota de sangue um antissoro diferente (anti-A sobre a gota esquerda e anti B na gota da direita da lâmina A, anti-AB sobre a esquerda e anti-D – anti-RH na gota da direita da lâmina B. Homogeneizou o sangue com o antissoro com movimentos oscilantes da lâmina, observou a aglutinação por cinco minutos.
Em seguida, mostrou para os estudantes o processo de aglutinação e o resultado. Os estudantes vibraram! O professor fez explicações, questionou o resultado, o tipo de sangue e escreveu no quadro. Os estudantes participaram com entusiasmo, questionaram, esclareceram dúvidas. Foi um momento interessante porque neste procedimento muitos estudantes confirmaram o seu tipo de sangue, outros descobriram.
Foram muitas experiências e o debate caloroso! A cada experiência, o professor retomava o assunto, perguntava e instigava os estudantes para as respostas. Às 21h30, o professor solicitou que os estudantes expressassem em poucas palavras o que consideraram da aula. Um estudante do módulo III C, expressou:
-Professor, a aula foi muito boa! Eu aprendi muito! Quando teremos outra!
O colega que estava ao lado, confirmou ao dizer:
- É verdade! A gente aprende muito!
Outra estudante do módulo III B expressou:
- Professor, eu sei que o senhor vai dar essa aula na minha turma também, mas minha curiosidade foi maior, por isso, eu vim. A gente poderia ter mais aulas assim, a gente aprende de verdade!
De facto, foi uma aula muito dinâmica, muito participativa e envolvente. Foram muitos os comentários positivos. O professor parabenizou a participação da turma, agradeceu a colega pela cedência dos horários e terminou a aula às 21h40.

Enquanto investigadora, viver esta experiência na observação da sala de aula foi também viver as tensões, os conflitos, os constrangimentos, as alegrias, a afetividade e a produtividade que permeiam o trabalho do professor para dar visibilidade ao currículo organizado e gerido na perspetiva não da administração central, mas na perspetiva da formação dos estudantes. Um currículo para o Ensino Médio que "atenda às expectativas de uma escola de qualidade, que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e a constituição da cidadania" (Brasil, 2013, p. 6).

Uma tarefa que não parece fácil perante as mudanças e os desafios que vivemos, sobretudo na escola, e as exigências a que o professor precisa de dar resposta. Um currículo para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos dever ser definido, sistematizado e gerido numa lógica dirigida para jovens e adultos, considerando as suas especificidades e singularidades, e que usufruem de tempos e práticas de vidas diferenciados. Assim, gestores e professores devem conceber currículos flexíveis, mas que garantam um percurso formativo de empoderamento e de conclusão da Educação Básica (*ibidem*).

Pelas observações, percebemos que os professores pareciam ter consciência sobre estas questões, bem como uma certa reflexividade e autonomia relativamente à organização do currículo em ação. Isto remete-nos as considerações de Stenhouse (1987), que advoga um modelo de profissionalidade docente que supere a racionalidade técnica, o tradicional, e incorpore e desenvolva o currículo como elemento chave do seu trabalho e da aprendizagem dos estudantes.

Uma postura que requer um tempo curricular como elemento de coordenação e integração (Elias, 1998), práticas com metodologias adequadas, não infantilizadas, contextualizadas e voltadas para as "experiências, para os interesses e os modos de estar no mundo específico dos jovens e adultos ignorados pelas propostas curriculares do Ensino Médio e das universidades" (Barbosa, 2007, p. 92). Trata-se, então, de um professor cujo papel relevante no processo de ensinar e de aprender é o desenvolvimento do currículo na sala de aula.

Tais reflexões compelem-nos a retomar as práticas que vimos, ouvimos e sentimos na sala de aula. Os professores "como sujeitos praticantes do currículo" (*ibidem*, p. 93), nas suas reflexões e nas suas atuações procuravam ressignificar e concretizar o currículo a partir das suas experiências, dos seus saberes, dos seus valores e do contexto escolar em que estavam inseridos.

Consideramos que neste processo é importante referir que as formas de ressignificar e concretizar o currículo geraram práticas diferenciadas, conforme descrevemos. Práticas ainda centradas nos moldes tradicionais e práticas mais construtivas, mais críticas, que sinalizam outras perspetivas para o ensino e a aprendizagem dos jovens e dos adultos.

Em síntese, a observação na sala de aula do tempo curricular, da prática docente e da organização do currículo revelaram as conceções e as perceções dos professores e dos estudantes, aspetos relevantes para a compreensão das influências da política curricular na organização do tempo curricular nas práticas docentes da EJA.

7.6. Os dispositivos organizadores do currículo, do tempo curricular e das práticas docentes

Conforme já referimos no capítulo VI, a análise documental no nosso estudo foi utlizada como uma técnica complementar das informações obtidas através da observação não participante e das entrevistas em *focus group* e individualmente. Uma técnica relevante por envolver registos produzidos pelo homem como fonte de informação relacionados com o comportamento humano que revelam ideias, valores e opiniões (Lüdke & André, 1986; Bravo, 1991).

Neste sentido, no nosso estudo esta técnica foi utilizada com o objetivo de analisar e interpretar as informações no sentido de as tornar mais compreensivas e de as relacionar com as informações recolhidas por outras fontes. Entendemos que uma análise dos documentos selecionados feita desta forma nos daria subsídios para interpretarmos e descrevermos as influências política e pedagógica da política curricular nas práticas de gestão e nas práticas docentes.

7.6.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

As Diretrizes[56] Curriculares Nacionais (DCNEJA) constituem a base de orientação da política educativa e da política curricular para a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional brasileiro. Um dispositivo pensado e construído pela administração central, capaz de sistematizar e organizar o currículo para a oferta do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sobretudo na instituição escolar (Brasil, 01/2000).

Ao tratar da sistematização do currículo, as DCNEJA organizam e determinam o tempo curricular sob a ótica de dois aspetos: o primeiro trata do tempo enquanto perspetiva de vida dos sujeitos, o segundo trata do tempo curricular como espaço formal e não formal que cria possibilidades de apropriação de conhecimentos e saberes.

No que concerne ao tempo enquanto perspetiva de vida dos sujeitos, podemos concebê-lo como um elemento histórico e cultural que compreende as fases de vida com sua faixa etária e o

[56] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, sendo que o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 instituem Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distancia. Indicam, igualmente, que mantém os princípios, objetivos e diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2011, p. 16).

reconhecimento de ser criança, adolescente, jovem, adulto e idoso[57]. Nesse sentido, compreendemos a relevância desse reconhecimento para as oportunidades de aprendizagens.

Nesta linha de raciocínio, as Diretrizes permitem verificar que cada uma dessas fases tem implicações importantes na aprendizagem dos sujeitos. O seu *status* social, as suas condições económicas e culturais, que também têm implicações significativas e assinalam esses direitos, entre eles, o educacional.

É nesta perspetiva que a discussão sobre a educação de jovens e adultos é tratada neste documento base. O tempo é uma referência básica e relevante para a organização curricular do Ensino Médio e o seu conceito aparece como espaço na escola de confronto, de construção e de apropriação de conhecimentos para a vida social, pessoal e profissional (Brasil, 2000).

Importa referir que as Diretrizes estimulam a discussão sobre o tempo curricular destinado à EJA que, pelas suas especificidades enquanto modalidade de ensino, carece de organização e vivência diferenciada pelo perfil dos estudantes que a compõem. Assim, referem que "uma destas diversidades se expressa nos horários em que a EJA é oferecida, especialmente o noturno" (*ibidem*, p. 61).

No cenário educacional, o horário noturno torna-se diferenciado pelas "especificidades dos estudantes que compõem a escola noturna, com suas características próprias" (*ibidem*, p. 15), nomeadamente os estudantes da EJA no Ensino Médio. Desse modo, o tempo curricular é oficialmente pensado e organizado para os moldes dessa especificidade, com uma duração mínima total para o curso de 1.200 (mil e duzentas) horas (Brasil, 2010; Brasil, 2011).

Em síntese, o tempo curricular, elemento de estruturação das práticas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio através das Diretrizes Curriculares, é passível de reorganização e reestruturação pelas instituições de ensino para atender às especificidades e necessidades dos estudantes, sob as orientações e determinações dos conjuntos de documentos que normatizam e orientam a sua oferta nas instituições de ensino públicas e privadas do país.

No que concerne ao segundo aspeto, trata-se de uma discussão sobre a organização do currículo e das práticas que tem como eixo central as intencionalidades das funções da educação de jovens e adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora ou permanente (Brasil, 2000).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares são muito claras ao expressar que o tempo curricular da EJA é o tempo para o trabalho pedagógico onde se deve concretizar a aprendizagem nos princípios da reparação, da equalização e da educação permanente[58], cujas referências devem ser os saberes da

[57] "Adulto é o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso. Este parecer compreende os idosos como uma faixa etária sob a noção de adulto" (DCNEJA, 2000, p. 8).

[58] As finalidades das funções da EJA encontram-se na nota de rodapé número 23 na página 56.

vida pessoal e profissional dos estudantes que compõem o Ensino Médio, última etapa da educação básica.

Trata-se de uma nova conceção de tempo e de currículo que exige, perante os desafios e as mudanças na sociedade, uma nova organização de propostas curriculares (Barbosa, 2007), que tentem superar conceitos e práticas que ainda predominam nos paradigmas tradicionais, substituindo-as por conceitos e práticas reflexivas e dialógicas que valorizem os "saberes, os valores, as crenças e experiências dos educandos" (*ibidem*).

De facto, o tempo curricular configura-se como eixo orientador na organização das práticas administrativas e pedagógicas no interior das escolas e, de forma específica, na escola pública, no horário noturno. Neste sentido, o tempo curricular é entendido e percebido como um elemento social, cultural e pedagógico, ou seja, o lastro para a concretização das finalidades da EJA no Ensino Médio. A escola é vista como um espaço democrático por excelência para a concretização dessas finalidades. As Diretrizes são contundentes ao afirmar que as escolas devem ser "unidades educacionais para a EJA que promovam a autonomia do jovem e do adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver" (Brasil, 2000, p. 35).

Nesta linha de pensamento, entendemos que o tempo é um dos elementos-chave da política educativa e da política curricular nas Diretrizes Curriculares para a EJA, e também nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio ao ter em consideração o perfil da modalidade de ensino com destaque para o horário noturno. A EJA, pelas suas características carece de um olhar com atenção mais aturado pela redução do tempo, pela organização das práticas, pela permanência dos estudantes na sala de aula e pela conclusão do Ensino Médio.

Em síntese, esses dois aspetos são significativos para compreendermos as ideias, os valores e as conceções do tempo curricular manifestos nas Diretrizes Curriculares para a EJA. É importante também para compreendermos, enquanto documento oficial, as orientações para a organização do tempo, do currículo e das práticas para as finalidades propostas para o curso da EJA no Ensino Médio.

No que se refere à política curricular, de facto, as Diretrizes Curriculares permitem perceber o poder manifesto e latente das suas influências na organização do tempo curricular e este, por sua vez, nas práticas metodológicas. Enquanto dispositivo normativo é enfático ao afirmar que a educação é um direito público subjetivo e, por ser um direito, um dever do Estado (Brasil, 2000) no âmbito da política educativa.

Nesse sentido, uma das funções da escola é organizar práticas curriculares e metodológicas que devem atender às especificidades e necessidades dos estudantes, sobretudo na apropriação dos conhecimentos e dos saberes. Assim, o acesso à escola e o acesso à educação como um bem público são meios para superar as desigualdades sociais.

Nesta perspetiva, as diretrizes defendem que "o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares" (*ibidem*, p. 58). Perante estas considerações, constatamos que, como dispositivo normativo, as Diretrizes Curriculares determinam, orientam e apoiam, no âmbito da política educativa no sistema educacional brasileiro, a organização política e pedagógica da referida modalidade de ensino nos espaços e tempos formais e não formais.

No que se refere à prática pedagógica, as Diretrizes determinam que as instituições de ensino gozam de autonomia para organizar e reorganizar as atividades, ou seja, as práticas curriculares. Neste sentido, fazem referência ao Projeto Político Pedagógico – PPP, como documento oficial da escola, capaz de traduzir as intencionalidades políticas, pedagógicas e curriculares para os níveis e modalidade de ensino ofertados. Neste caso, o PPP, deve ser a sistematização e a reorganização do currículo em ação.

Neste cenário, importa referir que a organização da prática pedagógica deve estar alinhada com as funções da educação de jovens e adultos assim, os conhecimentos e os saberes que compõem o currículo para o Ensino Médio devem ser materializados com práticas metodológicas adequadas e contextualizadas que permitem satisfazer as necessidades de aprendizagem desses estudantes jovens e adultos quer culturalmente quer em termos profissionais.

Por fim, a organização do currículo para a Educação de Jovens e Adultos deve ter por base as orientações e as determinações sistematizadas pelas referidas DCNEJA, que propõem modelos de práticas específicas, em relação aos aspetos sociais, culturais, de género, de faixa etária, políticos e educacionais para a demanda dos estudantes jovens e adultos.

Neste debate, outra questão importante diz respeito à organização do currículo no horário noturno. As Diretrizes expressam, enfaticamente, que as metodologias utilizadas nas práticas devem ser adequadas, não infantilizadas e ativas, ou seja, metodologias que despertem interesse pelo aprender e, com efeito, contribuam para a permanência do estudante na escola e na sala de aula. Assim, referem: "Se cansaço e fadiga não são exclusividade dos cursos da EJA, também métodos ativos não são exclusividades de nenhum turno" (Brasil, 2000, p. 61).

Quanto ao currículo, ser flexível, devem ser aproveitadas as diversas experiências que os estudantes trazem consigo, experiências relacionadas com os diversos tempos e espaços da vida de cada um. Esta flexibilidade é válida para as formas de oferta do curso da EJA em módulos, presencial e não presencial, desde que sejam asseguradas a seleção e a vivência de conteúdos que atendam às necessidades e às especificidades dos estudantes.

Em síntese, a organização do tempo curricular, para a referida modalidade de ensino exige o conhecimento sobre as especificidades e sobre as peculiaridades dos sujeitos que a compõem e o seu processo histórico. Exige, também, o conhecimento das suas finalidades na sociedade contemporânea com seus desafios e exigências. Em nossa opinião, é neste sentido que a política curricular influencia decisivamente o tempo, as práticas, o currículo e os seus efeitos na vida dos estudantes da EJA no Ensino Médio.

7.6.2. Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico constitui a referência norteadora da ação educativa na escola. É um documento que expressa as ações pensadas e elaboradas para a vivência no quotidiano escolar. De acordo com Veiga (1995, p.13) "O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente". Um elemento norteador para compreendermos a funcionalidade das práticas.

Enquanto projeto orientador das práticas, requer a participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar, no sentido de articular e construir espaços participativos onde os sujeitos pensem a escola e os seus objetivos, mas também definam ações, organizem e sistematizem o tempo, o currículo e as práticas.

A sua elaboração tem o objetivo de contribuir para desenvolver ações que possibilitem a melhoria dos processos ensino e aprendizagem e a formação dos sujeitos, em consonância com as conceções que a escola tem sobre educação, sociedade, política, cultura, homem e EJA enquanto modalidade de ensino da educação básica. Por isso, requer um olhar sobre o "Projeto Político Pedagógico da escola como uma reflexão do seu cotidiano" (Veiga, 1995, p. 33).

Perante estas considerações, inferimos que o PPP da escola é um dos principais documentos para compreender a organização e a concretização do tempo curricular e do currículo na EJA.

O projeto político pedagógico da escola foi construído em 2014, numa ação coletiva de consensos e contrassensos dos sujeitos envolvidos no processo educativo do Ensino Fundamental e

Médio. Justifica-se a sua construção obedecendo ao preceito do Art. 14[59] da Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/96.

Expressa como objetivo a "formação do sujeito para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, de forma consciente e crítica, valorizando a ciência, a tecnologia e o os diversos saberes" (PPP, 2014, p. 2). No nosso entendimento, inferimos que a escola se coloca como um espaço–tempo de ensino e aprendizagem voltados para as exigências da sociedade e dos sujeitos que nela estão inseridos.

O projeto apresenta uma estrutura para o funcionamento da escola, que dá visibilidade à organização e a concretização das atividades administrativas e pedagógicas da comunidade escolar. Faz referências à organização do tempo curricular para os estudantes do ensino regular, expressa o período letivo que corresponde a 200 (duzentos) dias com 800 (oitocentas) horas mínimas anuais nos níveis fundamental e médio[60] determina qual é que esse tempo, com início e término fixado no calendário escolar. Importa referir que na construção do projeto não se faz referências ao calendário específico para os estudantes da EJA no Ensino Médio noturno. O calendário foi elaborado à parte.

O tempo curricular é pensado e estruturado no projeto da escola, para os estudantes do ensino regular, não existindo nenhuma referência para o tempo curricular da EJA no horário noturno. Este aspeto é relevante, já que a EJA é pouco mencionada no projeto da escola. Percebemos que existe alguma contradição entre as expressões da gestora e da coordenadora nas entrevistas sobre o que está manifesto no projeto. O tempo revelado é voltado para os estudantes do ensino regular.

Observamos que o tempo curricular, que faz referência à EJA no Ensino Médio, é o tempo disciplinar expresso na Matriz Curricular do Ensino Médio (Anexo 1), o tempo de regulação dos minutos, das horas, das semanas, dos meses, dos módulos e do ano.

De acordo com o PPP, o tempo curricular é organizado de acordo com o calendário escolar, dispositivo de regulação e de controlo elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/Brasil, com a participação dos gestores dos núcleos escolares, e posteriormente submetido à avaliação dos professores para possíveis alterações, ajustes e aprovação.

Como um dispositivo de regulação, na sua especificidade, estão contidos os períodos, os meses e as datas que regulam o tempo curricular para os professores, para os alunos e para a aprendizagem. É um documento concebido como planeamento que norteia, através do tempo, as atividades escolares nas diversas áreas do conhecimento que serão concretizadas no currículo e nas práticas docentes.

[59] Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola.
[60] Art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

A organização do currículo para a EJA, no projeto da escola, expressa-se como Matriz Curricular da EJA, Ensino Médio. O documento organiza e regula o tempo curricular e esta organização está associada às áreas de conhecimento e à componente curricular. Assim, tempo e currículo são referidos no projeto da escola como uma reprodução dos documentos e normativos oficiais.

Perante o que consultamos descrevemos e compreendemos, chamou-nos a atenção o facto de o projeto da escola não apresentar uma proposta pedagógica voltada para a modalidade da EJA no Ensino Médio. Está explícito que o Projeto Político Pedagógico é pensado e planeado para o Ensino Médio ofertado pela escola, mas não especifica, nem faz referências ao Ensino Médio na modalidade da EJA.

Neste sentido, podemos inferir que no processo de construção e elaboração do projeto, as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA - Parecer 11/2000, quanto a construção de uma proposta pedagógica para a EJA, não foi pensada, questionada e priorizada como uma necessidade de organização da própria EJA, com as suas configurações, diversidades e pluralidades (Arroyo, 2007). O projeto da escola contradiz o que vimos nas observações da sala de aula e ouvimos nas entrevistas.

De facto, o Projeto Político Pedagógico como documento de identidade da escola, norteador da ação educativa, em suas expressões revela preocupação mais com os aspetos administrativos e políticos no sentido normativo e de cumprimento das prescrições do que com os aspetos pedagógicos, curriculares e de aprendizagem.

Dessa forma, o PPP revelou uma organização do tempo curricular, do currículo e das práticas que se concretizam nos conteúdos disciplinares selecionados e materializados nas práticas docentes, de acordo com as horas/aulas destinadas para o ensino regular, o que nos permite inferir as influências da política curricular através dos textos e dos discursos oficiais. Neste sentido, a EJA ganha visibilidade do ponto de vista da regulação e da coordenação do tempo curricular traduzidos no horário de aula de cada professor.

Em síntese, a análise do Projeto Político Pedagógico da escola campo, permitiu-nos concluir que estamos perante um documento em que as determinações políticas ganham visibilidade pelo seu caráter oficial, normativo e regulador do tempo curricular e do currículo disciplinar, quer para o professor, quer para o estudante.

7.6.3. Regimento Escolar

O Regimento Escolar é um documento administrativo e normativo, elaborado pela escola. Fundamenta-se nos princípios e diretrizes definidos no Projeto Político Pedagógico da escola, na

legislação federal e estadual e, especificamente, na legislação educacional. Enquanto documento oficial "define e organiza os aspectos administrativo, didático-pedagógico e de convivência social da escola" (Instrução Normativa, 2008).

Enquanto documento normativo da escola, no âmbito administrativo e pedagógico, o Regimento estabelece normas que devem ser seguidas para sua concretização. Por isso, a sua elaboração exige a participação de todos os segmentos da escola, observando as especificidades do contexto. Neste sentido, expressa os objetivos da proposta da escola, os seus objetivos e o seu funcionamento.

Nesta perspetiva, a Instrução Normativa (2008) afirma que "toda instituição deve possuir um conjunto de normas e regras que regulem as suas propostas explicitadas em um documento que deve estar disponível para a consulta da comunidade escolar". Daí o nosso interesse em analisar o Regimento Escolar, dispositivo da organização, controlo e regulação do tempo curricular, do currículo e das práticas na escola e na sala de aula, construído a partir de elementos do Projeto Político Pedagógico.

Enquanto documento oficial da escola, ele reproduz as orientações das legislações do país e do Estado, respetivamente. Neste caso, do Estado de Pernambuco/Brasil. Em sua organização sobre o tempo curricular expressa a organização temporal dos turnos e horários de funcionamento da escola, conforme descrevemos:

I. Manhã: 07h30 às 12:00 – primeiro turno

II. Tarde: 13:00h às 17h30 – segundo turno

III. Noite: 18h40 às 22:00h – terceiro turno.

Faz referências às competências do professor na escola e na sala de aula, determinando que: o professor deve cumprir a carga-horária destinada ao aluno; deve cumprir a carga-horária das aulas atividades[61] com planeamento, reuniões e planeamento de aulas à preparação, acompanhamento e avaliação das práticas curriculares, ou seja, espaço e tempo de organização do currículo e das atividades individuais e coletivas (Portaria/SE, 2013).

Faz referência ao período letivo, fundamenta-se igualmente no Projeto Político Pedagógico, no Art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Quanto ao calendário escolar, expressa a sua organização e sua funcionalidade reguladora e controladora da rotina escolar, de forma disciplinar e conteudista.

[61] De acordo com o Art. 14 da Portaria /SE Nº 577 de 21 de janeiro de 2013, as horas-aula atividade corresponderão a 35% (trinta e cinco por cento) da carga horária mensal para os professores com 200 (duzentas) horas-aula e a 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) da carga horária mensal para os professores com 150 (cento e cinquenta), horas-aula, cabendo à Equipe de Gestão e/ou Pedagógica da Escola a responsabilidade, em conjunto com o professor, de programar, acompanhar e registrar as atividades desenvolvidas, de acordo com o art. 16 § 4º, art.17 e art. 44 do Estatuto do Magistério.

No que se refere à organização curricular da escola, determina que a sua organização e sistematização deve ser feita de acordo com as regras estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, com atenção às características locais dos estudantes. Chama a atenção para a inclusão no currículo o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana e da História e da Cultura Indígena Lei nº 11.645/2008.

O texto expressa, ainda, que a elaboração do currículo, nomeadamente pelos professores, deve ter como requisito fundamental a organização curricular por área do conhecimento, as datas das atividades escolares e os dias previstos para as férias e para o recesso escolar. Pelo exposto, podemos inferir a intencionalidade curricular numa perspetiva disciplinar, de regulação e de controlo.

No que diz respeito à seleção de conteúdos para o planeamento de ensino e de aula, bem como para sua concretização, a orientação baseia-se no PPP e nos documentos curriculares, entre os quais as Orientações-Teóricos Metodológicas para o Ensino Médio regular e para a EJA no Ensino Médio e a Base Curricular Comum - BCC[62] para a Rede Pública do Estado de Pernambuco. Não faz referências ao livro didático, nem aos Parâmetros Curriculares. O Regimento Escolar conforme as Diretrizes Curriculares e o PPP, expressa que os planeamentos devem ser flexíveis e sofrer alterações de acordo com as conveniências pedagógicas, com as peculiaridades dos estudantes e de cada componente curricular. No entanto sem nenhuma referência para a EJA.

No que se refere a organização da prática docente, não há uma discussão explícita, direta e relacionada com a concretização do currículo, nem com os níveis e modalidades de ensino. Identificamos uma relação com as práticas nas expressões que fazem referência aos serviços de apoio pedagógico, à biblioteca e aos laboratórios de ciências Químicas, Físicas e Biológicas e ao laboratório de Informática.

Quanto à biblioteca, é um espaço pedagógico de informação, de pesquisa e lazer, espaço com acervo à disposição da comunidade escolar durante o horário de funcionamento da escola, nos três turnos. Entre as funções e as atividades que podem ser desenvolvidas na biblioteca, destacamos as que contribuem diretamente para as práticas docentes:

- atender a comunidade escolar para realizar consultas, pesquisas e empréstimo do material bibliográfico;
- divulgar junto a comunidade escolar o acervo da biblioteca com o objetivo de despertar o interesse e os gostos pela leitura;

[62] Documento de orientação curricular em Língua Portuguesa e Matemática - Base Curricular Comum para Rede Pública de Ensino de Pernambuco- BCC. Secretaria de Educação/2008.

- articular com a equipe técnica, professores e educandos numa ação conjunta de leitura e pesquisa, palestras, entrevistas, clube de leitura, concursos literários, hora do conto, jornais de arte e literatura;
- divulgar o acervo da biblioteca com o objetivo de despertar na comunidade escolar o prazer pela leitura;
- orientar adequadamente professores e estudantes sobre técnicas de pesquisa;
- divulgar as atividades pedagógicas e as produções dos professores, alunos e da comunidade escolar.

No que diz respeito aos laboratórios, o Regimento expressa que a escola funciona com um laboratório de Informática cuja finalidade é realizar estudos e pesquisas para subsidiar os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes e pelos professores.

No que diz respeito ao laboratório de Química, Física e Biologia, o Regimento determina que o seu funcionamento está de acordo com o horário da escola e/ou extra-classe com o objetivo de:

- atender ao estudante no seu desenvolvimento científico-tecnológico;
- promover uma cultura investigativa e científica com metodologia experimental para o conhecimento teórico-prático;
- consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos em sala de aula para possibilitar um desenvolvimento teórico-prático nessas áreas do conhecimento.

Perante estas tais expressões, compreendemos que a organização da prática no Regimento Escolar se expressa nas suas orientações como documento normativo para a concretização na escola e, sobretudo, na sala de aula, um espaço e tempo de relações professor – aluno e dos processos de ensino e aprendizagem.

O Regimento é contundente ao expressar que o planeamento do professor se configura como um documento de sistematização e de coordenação das práticas.

As nossas análises permitiram-nos inferir que o Regimento foi construído em consonância com o PPP com o objetivo de assegurar a concretização das ações administrativas e pedagógicas, assumindo-se como um dispositivo que rege as leis e sua execução. Exerce um importante poder nas tomadas de decisões. Permitiram-nos também, perceber que, na sua estrutura, as ações pedagógicas ganham mais expressões e visibilidade do que no PPP, embora aponte a direção da sua execução e do seu cumprimento.

Em síntese, o Regimento escolar como dispositivo da organização administrativa e pedagógica da escola permitiu-nos corroborar a possível compreensão sobre a sua finalidade, os seus critérios e as normas que regulam e controlam o seu funcionamento e o funcionamento da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, ao refletir sobre o trabalho realizado, através do qual discorremos sobre o tempo curricular, consideramos que ao longo do processo procuramos concretizar os objetivos a que nos propusemos e responder as questões que nortearam a nossa investigação. Ao tomar como referência o objetivo geral de compreender as influências da política curricular na organização do tempo curricular e nas práticas docentes dos professores da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, recorremos a técnicas e procedimentos investigativos que nos permitiram, através de análises, compreensões e interpretações, apresentar algumas conclusões.

O quadro teórico que desenhamos e construímos possibilitou uma visão ampla da temática de cada capítulo ancorada em autores que, com suas análises e pesquisas, nos possibilitaram diálogos, reflexões, certezas, incertezas e confirmações. De facto, afirmamos que a revisão da literatura foi de fundamental importância para compreendermos os pontos de vista, as discussões e desvelarmos o objeto de estudo.

Fizemos uma discussão sobre o tempo e nos interessou a abordagem de autores como (Elias, 1988; Prigogine, 1988 – 1996; Hargreaves, 1992 – 1998; Aniko Hustin, 1992; Escolano,1992; Varela, 1992) e outros. Os conceitos e as conceções sobre o tempo, à luz desses autores, permitiram compreender algumas reflexões e práticas temporais no contexto social e educativo.

As análises com Elias (1988) e Prigogine (1988 - 1996) permitiram-nos constatar que o tempo foi, e ainda é, objeto de debate e discussão indefinido, mas de grande relevância para situar o homem e sua evolução na sociedade. Foi e ainda é um elemento fundamental do processo civilizador, dos valores, dos costumes e da cultura, portanto, um elemento chave para a nossa compreensão da construção e da organização do conhecimento na escola, dos seus objetivos e das suas intencionalidades na formação dos sujeitos da EJA.

Analisamos e discutimos, a partir de Hargreaves (1992 - 1998), Pacheco *et al.* (2010) e Santiago (1990), o tempo curricular como uma dimensão fundamental e estruturadora do trabalho do professor na sala de aula, bem como das junções mais administrativas a que esses professores estão sujeitos. O que nos permite constatar que o tempo se configura como um dos artefactos mais importantes e significativos na organização e concretização do processo ensino e aprendizagem.

Fizemos uma análise da política curricular apoiando-nos nas contribuições de (Pacheco, 2001-2002- 2003- 2005; Sacristán, 1991- 1999; Apple, 1999 – 2002; Morgado, 2000 - 2000a,- 2002; Lopes, 1999- 2004; Ball, 2004 - 2010) e outros. Uma análise que nos situou de forma crítica e reflexiva sobre as conceções, os valores e os poderes da política curricular enquanto texto normativo,

que traduz os discursos e as intencionalidades da política educativa em determinado contexto social. Essa análise permitiu também, compreender suas influências na organização do tempo curricular e na concretização do currículo nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Analisamos e contextualizamos a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, à luz da política curricular com as contribuições de alguns autores, como Freire (2003, 2006, 2012), Di Pierro (2005, 2005a), Di Pierro *et al.* (2001), Arroyo (2000, 2001, 2004, 2005, 2011), Soares (2009a, 2011, 2011a), Cury (2002, 2008), Rummer (2007) e outros. Estes autores, de forma crítica e reflexiva, ajudaram-nos a compreender as configurações políticas e educacionais que permeiam a referida modalidade de ensino. Compreendemos, a partir de alguns documentos normativos, tais como, a Resolução 1/2000, o Parecer 11/2000, as DCNEB, 2013 e o Parecer 5/2011, que a EJA continua situada num cenário de tensões e conflitos na tentativa de reorganizar um currículo com sentido próprio, que atenda às suas especificidades como modalidade da educação básica.

Por fim, analisamos e discutimos as práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos a partir das contribuições de Day (2001), Nóvoa (1997, 1999), Tardif (2000a), Tardif, Lessard & Gauthier (2000), Morgado (2005), Pimenta (1999), Freire (2003, 2012) e outros. Os estudos dos referidos autores nos permitiram compreender o que é ser professor e os elementos que caracterizam a profissionalidade docente. Esses estudos contribuíram para podermos constatar que, entre os elementos discutidos pelos autores, os seus saberes, a sua autonomia curricular e os modelos de suas práticas se configuram na tríade angular do trabalho docente.

Apresentamos, agora, alguns resultados alcançados através dos procedimentos metodológicos utilizados que permitiram aproximações, aprofundamentos, análises e reflexões sobre o objeto de estudo e as questões que nortearam o percurso da investigação. As entrevistas em *focus groups* e a entrevista individual revelaram algumas conclusões.

Questão (A1). Quais as conceções de tempo curricular subjacentes às práticas na sala de aula? Como os professores e os alunos percebem o tempo curricular na sala de aula?

As vozes dos estudantes expressam várias conceções sobre o tempo. O tempo social que envolve o seu quotidiano, norteia e organiza a sua vida pessoal, social e profissional, isto é, o tempo medido e cronometrado. O tempo do estudo configura-se como um dos mais importantes. É o tempo que os estudantes dedicam à sala de aula e à aprendizagem.

Os estudantes reconhecem o tempo curricular como um tempo específico porque é adequado às especificidades da EJA. No entanto, revelam as fragilidades desse tempo para a conclusão do Ensino Médio. Nas suas opiniões afirmam que o tempo curricular é insuficiente, é um tempo reduzido (1 ano e 6 meses) para se apropriarem dos conteúdos do Ensino Médio.

Revelam, também, que esse tempo traz consequências para as suas vidas em dois aspetos: primeiro, na elevação da escolaridade onde os estudantes sentem-se menos preparados em conhecimentos e saberes para concorrerem aos processos seletivos para ingressar no Ensino Superior; segundo, porque não desenvolvem competências necessárias para ascensão no mercado de trabalho.

As vozes dos professores sobre o tempo curricular revelam algumas conceções sob o ponto de vista da política educativa e da política curricular. Por um lado, é concebido como um elemento norteador e organizador das práticas, um dispositivo prescrito para regular e controlar dentro da escola as atividades para o processo de ensino e aprendizagem na EJA. Por outro, concebem o tempo curricular como um tempo que precisa de ser adaptado a cada módulo de seis meses com a sua proposta curricular. Em consonância com os estudantes, os professores concebem o tempo curricular como insuficiente e reduzido para concretizar os objetivos propostos para o Ensino Médio.

Para as gestoras, o tempo curricular é o tempo administrado e controlado para a concretização da proposta da EJA no Ensino Médio, de 1 ano e 6 meses. Afirmam que o tempo é curto, reduzido e insuficiente para a aprendizagem dos estudantes e para o trabalho dos professores, mas reconhecem que é fundamental, porque é nesse tempo, no horário noturno, que as gestoras e os professores organizam e estruturam as atividades em favor da aprendizagem dos estudantes. Afirmam que o tempo é o eixo norteador das práticas na escola e que as atividades de gestão sofrem influências desse tempo.

Questão (A2). Quais as conceções de política curricular subjacentes aos discursos dos professores e estudantes?

Os estudantes entendem a política curricular como as leis para a Educação de Jovens e Adultos. Entendem como a política que determina a educação e a escola obedece. Entendem, também, que se trata de uma política que influencia no tempo curricular do Ensino Médio e no trabalho dos professores. Pelas opiniões dos estudantes constatamos que as suas conceções associam política curricular ao poder, a um grupo de pessoas que decidem e determinam os rumos da EJA com influências positivas no que diz respeito ao direito de retornar à escola e concluir o Ensino Médio, mas

com influência negativa no que diz respeito ao tempo reduzido de 1 ano e 6 meses para aprendizagem, bem como a falta de material didático.

No que concerne ao material didático, os estudantes entendem que o livro didático da EJA não corresponde às suas necessidades de aprendizagem. Revelam que os professores não gostam do livro, não o consideram adequado para cada módulo de ensino. Assim, poucos professores utilizam o livro didático na sala de aula.

As vozes dos professores revelam que a política curricular é pensada e construída sem a participação do coletivo de professores, sendo imposta de cima para baixo! É uma política de governo que organiza o currículo nacional para ser concretizado nas escolas com influências nas finalidades educacionais. Os professores afirmam que a política curricular organiza e sistematiza o currículo através dos conteúdos do livro didático e dos documentos orientadores. Também afirmam que, enquanto política curricular ainda é muito falha com a educação, sobretudo com a EJA no Ensino Médio.

Apontam o livro didático como uma dessas falhas. Pelas suas opiniões, constatamos uma insatisfação com a organização dos conteúdos, afirmam que não concordam com a forma como os conteúdos estão sistematizados em cada módulo. Alguns professores entendem que devem utilizar o livro didático porque contribui para a aprendizagem dos estudantes, outros professores afirmam substituí-lo pelo livro didático do Ensino Médio regular aliado a outras fontes curriculares.

As opiniões e as afirmações dos professores permitem-nos concluir que a política curricular é normativa, orientadora e norteadora das atividades curriculares do professor na escola e, especificamente, na sala de aula. Permitem-nos concluir, também, que o livro didático específico para a modalidade de ensino da EJA médio não atende, do ponto de vista curricular e metodológico, as sua expetativas e necessidades enquanto professor da modalidade, bem como às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Quanto a esta conclusão, as informações revelam que há consonância nos discursos dos professores, dos estudantes e da coordenadora pedagógica.

No que concerne a política curricular, concluímos, pelas vozes das gestoras, que são as decisões e as determinações do governo para a educação, bem como as leis e as instruções normativas que determinam o tempo, o currículo e orientam o trabalho da gestão. Em consonância com os professores, as gestoras revelam que a política curricular se manifesta através dos documentos normativos e prescritivos do currículo para a escola e para a sala de aula.

Questão A3). Como a política curricular influencia na organização do tempo curricular na sala de aula?

Os estudantes entendem que a política curricular exerce influências no trabalho do professor. Serve de apoio à organização das aulas, das atividades que os professores realizam nas suas práticas em sala de aula. Afirmam, ainda, que influencia as suas aprendizagens com os colegas nos diversos espaços da escola, nomeadamente a sala de aula e a cantina. Para os estudantes, a cantina não é apenas um espaço para fazer refeições. É um espaço de encontro, de convívio e de aprendizagem. Quanto à sala de aula, entendem-na como o espaço mais importante da escola, o espaço do desenvolvimento de competências, das atividades individuais e coletivas, da aprendizagem com os professores e com os colegas.

Os discursos dos professores expressam opiniões semelhantes aos discursos dos estudantes. Os professores afirmam que a política curricular enquanto governo e enquanto poder, exercem grande influência na organização do tempo curricular destinado para a formação dos estudantes em 1 ano e 6 meses.

Afirmam que nesse tempo reduzido e insuficiente não conseguem trabalhar os conteúdos com o aprofundamento teórico e prático desejável, mas é dentro dele que o trabalho com a EJA precisa de ser realizado da melhor forma possível. Constatamos, pela opinião de alguns professores, que a escola deveria propor outro modelo de organização do tempo curricular para a EJA no horário noturno.

As gestoras compreendem que a política curricular exerce influências negativas e positivas na EJA. Entendem como influência positiva a própria existência da modalidade de ensino no sistema educacional brasileiro, as orientações na organização do tempo curricular e do currículo, no trabalho do professor e no trabalho da gestão. Entendem, como influência negativa, a redução do tempo curricular, ou seja, do tempo de 500 horas para cada módulo de ensino.

Os discursos das gestoras também revelam as influências da política curricular nas suas tomadas de decisões, nos projetos, no Projeto Político Pedagógico e nos planeamentos. Pelas informações, concluímos que há consonância entre a coordenadora e a gestora quando afirmam que a política curricular é o eixo norteador e orientador das práticas no interior da escola.

Questão (A4). Quais as conceções de práticas docentes nos discursos dos estudantes e dos professores?

As opiniões dos estudantes revelam que as práticas docentes são atividades organizadas pelos professores para o ensino e aprendizagem na sala de aula, bem como as atividades indicadas para

casa. Afirmam que os professores preparam as aulas para atender às suas necessidades de alunos da EJA no Ensino Médio. Os seus discursos apontam para o professor como um sujeito que desenvolve um papel fundamental na organização das práticas, apontam também para as metodologias utilizadas pelos professores como metodologias adequadas para o estudante jovem e adulto. Face a estas afirmativas, concluímos que as práticas docentes planeadas e realizadas na sala de aula são contextualizadas, não infantilizadas e voltadas para o perfil dos estudantes no Ensino Médio. Os dados evidenciam que nesse cenário, a relação respeitosa e amistosa entre os professores e os estudantes possibilitou a vivência de práticas docentes adequadas, significativas e produtivas.

Para os professores, a prática docente é uma ação que planeiam para o seu trabalho na sala de aula, uma ação que envolve conteúdo e metodologia para um determinado grupo de alunos, num determinado nível de ensino. As opiniões dos professores revelam que as práticas devem ser pensadas e planeadas com o objetivo de contribuir para a vida pessoal e profissional dos estudantes. Os professores entendem que ao planear suas atividades devem dispensar atenção e cuidado aos conteúdos e às metodologias. Diante das expressões dos professores, concluímos que as suas práticas se configuram como uma ação consciente e coerente, os seus saberes, as suas experiências e o seu profissionalismo corroboram os seus discursos, as opiniões dos estudantes e das gestoras também.

Na conceção das gestoras, as práticas docentes são as atividades desenvolvidas pelos professores. São as atividades planeadas de forma individual ou coletiva para trabalhar na sala de aula, são práticas adequadas e contextualizadas ao perfil de cada turma. As gestoras compreendem que os professores têm cuidado com as metodologias utilizadas. Essas conceções e perceções das gestoras permitem-nos concluir que as práticas vividas são de facto significativas para a aprendizagem e para a formação dos estudantes no Ensino Médio.

Outra conclusão revelada pelas gestoras sobre as práticas é sua contribuição para elevar a autoestima dos estudantes e desenvolver algumas competências necessárias para a sua vida pessoal e profissional.

A observação não participante na sala de aula permitiu-nos ver, sentir, ouvir e descrever a organização do tempo curricular das práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. Permitiu-nos também, descrever a dinâmica no quotidiano da escola e, de forma específica na sala de aula, sobre o trabalho dos professores no tempo curricular destinado à EJA no horário noturno. Nesta direção, foi possível para perceber e compreender as formas de organização do tempo e do currículo e seus efeitos na formação dos estudantes.

Conforme já referido, por um período de quatro meses, estivemos focados no interior da escola e da sala de aula do módulo II A e do módulo III B, focados nas análises e nas reflexões das questões que nos propomos fazer sobre o tempo curricular. Procuramos, a partir dos autores e dos dispositivos curriculares, compreender as influências da política curricular na organização do tempo curricular e das práticas docentes na EJA.

A observação permitiu-nos constatar que as práticas docentes concretizadas na sala de aula são pensadas e organizadas no tempo curricular determinado e prescrito pela administração central. Os professores reorganizam esse tempo de acordo com os seus tempos disciplinares e ajustam-no às suas práticas na perspetiva de atender ao tempo de chegada, de permanência e de saída dos estudantes. Um tempo reduzido em detrimento de outros horários, mas otimizado do ponto de vista curricular para a aprendizagem dos estudantes.

Constatamos que essas formas de gerir o tempo curricular possibilitam o uso do tempo para a produtividade, para a participação e para o envolvimento dos estudantes nas atividades individuais ou coletivas. De facto, é um tempo concebido e percebido como um tempo diferenciado não para o desperdício ou para a improdutividade. Contrariamente é um tempo pensado e organizado para práticas produtivas e adequadas para jovens e adultos do Ensino Médio.

Efetivamente, essas práticas docentes estavam fundamentadas na base de um currículo flexível. Percebemos pelo trabalho dos professores e das gestoras um esforço, um compromisso e um desejo de superar os paradigmas tradicionais, uma postura visível dos professores na sala de aula e no tempo curricular quando, na concretização das práticas, utilizavam metodologias interativas, participativas, envolventes e produtivas.

Entendemos que essa forma de organização do tempo curricular e das práticas docentes, embora reguladas e controladas pelos dispositivos legais, revelam intencionalidades de empoderamento para os estudantes da EJA. Entendemos que são práticas que se aproximam das perspetivas dos estudantes, das suas carências de aprendizagem e das suas necessidades pessoais e profissionais. O tempo curricular otimizado contribui para a apropriação de conhecimentos e saberes no percurso formativo dos estudantes.

A observação também nos permitiu compreender a organização e a concretização do currículo no quotidiano das práticas docentes. Um currículo que administrativa e pedagogicamente reflete as influências da política curricular pelo seu controlo e regulação no tempo curricular, no tempo disciplinar, na sistematização e seleção dos conteúdos, nos procedimentos metodológicos e nas intencionalidades. Um currículo prescrito permeado de conflitos, tensões, valores e poderes que

necessita de ser analisado e reorganizado para se aproximar das perspetivas e das necessidades pessoais e profissionais dos estudantes da EJA. Entendemos, um currículo com esses princípios, ser desafiador para os professores e para suas práticas.

Na sala de aula, a observação permitiu-nos concluir que, pelas conceções dos professores, o currículo sofre modificações, alterações e significados que o deixam mais configurado como proposta da EJA. Isto significa dizer que, de acordo com as perceções dos professores, eles reorganizam e desenvolvem o *currículo em ação*. Procuram superar o currículo que ainda predomina nos paradigmas da racionalidade técnica para o paradigma crítico, flexível e participativo. Essas formas de conceber, perceber e desenvolver o currículo, tornaram-se visíveis no quotidiano da sala de aula que observamos. A sala de aula também nos permitiu perceber a continuidade de algumas práticas reprodutoras do currículo tradicional.

Importa referir que estas evidências estão reconhecidas nas conceções e nas perceções dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que vivem essas práticas no quotidiano da escola e da sala de aula, os professores, os estudantes e as gestoras, tal como vimos nas entrevistas.

Questão (A5). O que revelam os documentos oficiais sobre o tempo curricular e o currículo?

As práticas concretizadas na escola e na sala de aula permitiram-nos compreender as influências da política curricular na organização do tempo curricular e do currículo da EJA a partir dos dispositivos de regulação e de controlo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos são dispositivos fundamentais e relevantes para as orientações e as prescrições do currículo para a Educação de Jovens Adultos do Ensino Fundamental e Médio no sistema educacional brasileiro. Neste documento está organizada a estrutura administrativa e pedagógica da referida modalidade de ensino.

O contexto da escola e da sala de aula, assim como as vozes das gestoras e dos professores permitem-nos concluir que a organização do tempo curricular, do currículo e das práticas se fundamentam nas orientações das Diretrizes. Como foco de debate e discussão, a EJA, nas Diretrizes, é vista e configurada como uma modalidade da Educação Básica que merece atenção pelas especificidades, pelas peculiaridades e pelas necessidades dos sujeitos que nela estão inseridos. Neste sentido, o contexto da escola e da sala de aula permitem-nos concluir que há um compromisso, um esforço e intencionalidades para o reconhecimento da EJA na organização e na concretização do tempo curricular, do currículo e das práticas.

O Projeto Político Pedagógico é um documento muito referenciado pela gestora como o eixo norteador da organização do tempo curricular na escola e na sala de aula. Um documento construído coletivamente para orientação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que contempla as especificidades dos respetivos níveis de ensino e da modalidade de ensino da EJA. Assim, entendemos que há um consenso entre o que está expresso no PPP e a concretização das práticas na escola e na sala de aula.

As informações revelam algumas contradições. No discurso da gestora o PPP é um documento de referência para orientação e organização do trabalho dos professores da EJA no Ensino Médio. Um documento administrativo e pedagógico que norteia a gestão, os professores e os alunos. Contrariamente, as informações permitem-nos concluir que, no Projeto Político Pedagógico da escola, não existe nenhuma proposta que contemple esta modalidade de ensino, não há referências para a EJA com as suas especificidades e os perfis dos estudantes. A organização temporal e curricular é a que consta da Matriz Curricular. O PPP dá visibilidade às questões burocráticas, administrativas, de controlo e de regulação.

O Regimento Escolar é o documento normativo da escola. É o dispositivo que prescreve as normas e os princípios administrativos e pedagógicos, que aliado ao PPP sustentam a estrutura de funcionamento da escola. Contempla os registos que vão desde o horário de funcionamento da escola, calendário escolar, funções de cada um na concretização das práticas administrativas e pedagógicas, organização do currículo, matrícula, conceção e formas de gestão até a orientação para práticas avaliativas, Conselho de classe, entre outros.

No Regimento da Escola Campo, os dados permitem-nos uma conclusão interessante, enquanto dispositivo que exerce uma importante influência de poder nas tomadas de decisões e rege as leis e sua execução, onde os aspetos pedagógicos ganham mais visibilidade do que no PPP, tanto do ponto de vista do tempo curricular e do currículo, quanto do ponto de vista da organização e da vivência das práticas.

Em síntese, podemos concluir que os processos de influências da política curricular na organização, na regulação e no controlo do tempo curricular das práticas docentes da EJA no Ensino Médio, estão sustentados nas informações que emergiram dos procedimentos investigativos.

Finalizamos esta apresentação salientando que discutir tempo curricular é, sem dúvida, discutir política curricular e suas intencionalidades para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, pela sua configuração, especificidade e diversidade que caracterizam as formas de organização das práticas docentes. Neste sentido, a profissionalidade docente, os saberes dos professores, a sua autonomia

curricular, as suas conceções e as suas perceções epistemológicas são de fundamental importância para a organização do currículo oferecido aos estudantes da referida modalidade de ensino. Ao tratar-se de uma modalidade e uma última etapa da Educação Básica, o modelo de currículo concretizado no tempo curricular e nas práticas é o que define o significado da conclusão do Ensino Médio na vida dos estudantes.

Enfim, o estudo contribuiu para refletirmos sobre a temática tempo curricular e práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos que possibilitou-nos apresentar alguns resultados e muitas inquietações que poderão suscitar outros estudos no campo do currículo, sobre o Ensino Médio, sobre a formação de professores ou ainda sobre o tempo curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agostinho, S. (1980). *Confissões*; De Magistro = do mestre/ Santo Agostinho. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural.

Alves, R. (1999). *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Edições Loyola.

Apple, M. W. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora, LDA.

Aplle, M. W. (2002). "Endireitar" a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. Revista Currículo sem Fronteiras, Jan/Jun, v.2, n.1, 55-78.

Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Arroyo, M.G. (2001). Educação em tempos de exclusão. In: Gentili, P., & Frigotto, G. (Orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 266-275.

Arroyo, M. G. (2004). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, M. G. (2005). A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: *Brasil, Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.* – Brasília: UNESCO. MEC, RAAAB – (Coleção educação para todos 3), 362.

Arroyo, M. G. (2007). *Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares.* Disponível em: http://www.nedeja.uff.br/index.php/biblioteca/7-artigos/37-balanco-da-eja-o-que-mudou-nos-modos-de-vida-dos-jovens-adultos-populares.

Arroyo, M. G, (2011). Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, L., & Giovantti, M. A., & Gomes, N. L. (Orgs). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4ª Ed. Belo Horizonte: Auténtica Editores.

Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Revista Educação e Sociedade*, n. 25 (89), 1105-1126.

Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press. 242, ISBN 978-1-86134-920-0. Disponível em: www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0159630103787025.

Ball, S. J. (2010). Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: Costa, M. Z *et al*. (Orgs). *Diferença nas políticas de currículo*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 21-25.

Barbosa, I. O. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar em Revista, Curitiba, Editora da UFRJ, 29, 83-100. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO104-40602000700010000

Barbour, R. (2009). *Grupos Focais*. Coleção Pesquisa Qualitativa / Coordenada por Uwe Flick, Porto Alegre: Artmed.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. 1ª reimp. 1ª ed. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.

Bisquerra, R. (1989). *Metodos de investigación educativa: guia practica*. Barcelona: Ediciones Ceac, S.A.

Bondioli, A. (2004). *O tempo no cotidiano infantil: perspetivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez.

Bogdan. R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora, LDA.

Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* – II ª Série, n. 2, 39-53.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil. S.A.

Brandão, C. R. (2002). *A educação popular na escola cidadã*. São Paulo: Editora Vozes.

Brasil, (1971). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei 5.692/71. (1971). Brasília, MEC. Recuperado em 18 de Outubro de 2016 de: http://wwww.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.

Brasil, (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República de 1988. Brasília. Recuperado em 17 de Fevereiro de 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao Compilato.htm.

Brasil, (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei 9.394/96. (1996). Rio de Janeiro: DP&A. Apresentação: Carlos Jamil Cury.

Brasil, (2002). Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5. a 8,* Brasília: Serie.

Brasil, (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Brasília. MEC, SEB, DICEI.

Bravo, R, S, (1991). *Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios*. 7ª ed. Ver. Madrid: Paraninfo.

Bravo, M. P. C. (1998). Paradigmas de investigación educativa. In: Bravo, M. P. C., Eisman, L. B. (1998). *Investigación educativa*. 3ª ed. Sevilla: ALFAR, pp 43-67

Burns, E. M, (1986). *História da Civilização Ocidental: do Homem das Cavernas às Naves Espaciais.* Rio de janeiro: Globo.

Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del professorado.* Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Matinez Roca.

Carvalho, R. T. (1998). *Política de ensino e escolarização básica*. Recife: SEE-PE, Coleção Professor Paulo Freire. Série: Política de Ensino.

Carvalho, R. T. (2007). O campo curricular da Educação de Jovens e Adultos: currículo, cultura e interculturalidade. Fênix: *Revista Pernambucana Popular e de Educação de Adultos*. Recife: v. 6, n. 9, 37.

Cavaco, M. H. (1999). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In Nóvoa, A. (1999). (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, LDA.

Chizzotti, A. (1995). *Pesquisa em ciências humanas e sociais***.** 2ª ed. São Paulo: Cortez.

Cook, T. D., Reichardt, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madri: Ediciones Morata, S.L.

Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO.

Conae, Conferência Nacional de Educação. (2010). Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 11 de Fevereiro de 2017 de: http://conae.mec.gov.br/.

Conae, Conferência Nacional de Educação. (2014). Documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 96.

Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.* Portugal: Grupo Almedina.

Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*., Campinas, v. 23, n.80, 168-200.

Cury, C. R. J. (2008). A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*. Revista Quadrimestral., São Paulo, v.38, n, 134, maio/ago. (ISSN: 0100/1574), 293-303).

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora, LDA.

Denzin, N., Lincoln, Y. (EDS). (1994). *Handbook of qualitative research: Thories and issues.* Thousand Oaks: Califórnia, SAGE.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2011). The SAGE Handbook of qualitative research. Fourth Edition.

Di Pierro. M. C., Joia, O & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Campinas. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n, 55. (ISSN: 1678-7110). Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccdedes/v21n55/5541.pdf.

Di Pierro, M. C. (2005a). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v, 26, n. 92, 1115-1139.

Di Pierro, M. C. (2005b). Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB. Coleção educação para todos, 17-30.

Norbert, E. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: J. Zahar.

Erickson, F. (1989). *Metodos cualitativos de investigacion sobre la ens*eñanza In. Wittrock, M. C. (Org.), *La investigacion de la ensiñanza*, Vol. II, Barcelona: Paidós Educador, 195-301.

Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogia del almanaque escolar. *Revista de Educação*. nº 298, 55-79.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A., Pacheco, J. A. (Orgs). (2006). *Fazer investigação: contributos para elaboração de dissertações e teses*. Porto. Porto Editora.

Ferreira, V. M. R., Arco-Verde. Y.F.S. (2001). Chrónos e Kairós: o tempo nos tempos da escola. Revista Educar Curitiba. Editora da UFPR, 17, 63-78.

Figueiredo, C. (1996). *Grande Dicionário da língua Portuguesa*. 25ª ed. Bertrand Editora.

Fonseca, A. A. (2012). *A construção do mito Mário Palmério: um estudo sobre a ascensão social e política do autor de Vila dos Confins* [online]. São Paulo: Editora UNESP. A ascensão profissional, 45-123. Disponível em: http://books.scielo.org/id/bg29q/pdf/fonseca-9788539302680-04.pdf.

Forquim, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Foucault, M. (2004). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.

Frago, V., Augustín, A. E. (1988). *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução: Alfredo Veiga-Neto.

Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

Freire, P. (2006). *Educação com prática de liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (Coord. João M Paraskeva). Portugal: Edições Pedago, Lda.

Gadotti, M. (2011a). *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sen*tido. 2ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

Gadotti, M. (2011b). Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In Gadotti, M., & Romão, J. E. (2011). *Educação de Jovens e Adultos: teoria e prática*. 12ª ed. São Paulo. Cortez.

Giroux, H. (1987). *A escola crítica e a política cultural*. São Paulo: Cortez.

Gomes, M. E. S., Barbosa, E. F. (1999). *A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos.* Disponível em: http://wwwamazonia.fiocruz.br/arquivos/.../36-mestrado-saude-sociedade-endemias?10

Goetz, J. P., LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madri: Morata.

Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. 1ª ed. Tradução de Carlos Cristos. Barcelona: Editorial Fontamara, S.A.

Guba, E. G. (1981). *Criteria for assesing the truworthiness of naturalistic inquiries*. ERIC/ECTJ Anual, vol. 29,2, 148-165.

Haddad, S. (2000a). *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 -1998*. São Paulo: Ação Educativa.

Haddad, S., Di Pierro, M. C. (2000b). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 108-130.

Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio el trabajo del profesor. *Revista de Educación* – Madrid. n. 298, 31-53.

Hargreaves, A. (1994). *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Portugal: Editora McGraw-Hill L.da.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança.* Porto: Porto Editora, LDA.

Hypólito, A. M. (2010). Políticas curriculares, Estado e regulação. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas. V, 31, (113), 1337-1354

Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, Madrid, (298), 271-305.

Joia, O., Di Pierro, M. C., Haddad, S., Ribeiro, V. M.M., Tavares, M. D., Alves, J. (1999). *Propostas curriculares de Suplência II* (2° segmento do ensino fundamental supletivo): Relatório de pesquisa. São Paulo: Ação Educativa. Disponível em: http:/www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1788/49.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Krueger, R. A., Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: a practical guide for applied research*. 3ª ed. London: SAGE Publications.

Kuhn, T. S. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. 5ª ed. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo. Editora Perspectivas, S.A.

Latorre, A., Del Rincon, D., Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Leite, C. W. (2010). Os 10 melhores poemas de João Cabral de Melo Neto. *Revista Bula*. Disponível em: http://www.revistabula.com/449-os-10-melhores-poemas-de-joao-cabarl-de-melo-neto/

Lessard, H,. Goyette, G,. Bouti, G. 2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.* 2ªed. Lisboa. Instituto Piaget.

Libâneo, J. C. (1992). *Didática*. São Paulo: Editora Cortez.

Lisboa, H. (1998). *Antologia de poema para a juvent*ude. Rio de Janeiro: Editora Ediouro.

Lopes, A. C. (1999). *Conhecimento escolar: ciência e coti*diano. Rio de Janeiro: EDUERJ.

Lopes, A. C. (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n.2, 33-52, Jul/Dez.

Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n° 26. Rio de Janeiro Maio/Jun/Jul.

Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.

Lüdke. Menga., André, M. E. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Martins, J. C., Aquino, C. A., Sabóia, I., & Pinheiro, A. (2012). De Kairós a kronos: metamorfose do trabalho na linha do tempo. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 15, (2), 219-228. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/cpst/article/download/61619/64516.

Meireles, C. (2013). *As palavras voam*. (Org.). Bartolomeu Campos de Queirós. 2ª ed. São Paulo: Global.

Mendonça, A. W., Ramos do Ó, J. M. (2007). História da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. *Revista Brasileitra de Educação*, 7, 3 (15), 11-30.

Minayo, M.C. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec.

Moehlecke. S. (2012). O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (49), pp, 39-60.

Moreira, A. F., Silva, T.T. da (1999). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In Moreira, A. F., Silva, T.T. da (1999). (Org). *Currículo, cultura e sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, pp, 7-31.

Moreira, A. F., Macedo, M. E. (2000). Currículo, políticas educacionais e globalização in Pacheco, J. A. (org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Editora LDA, pp, 99-126.

Morgado, J. C. (2000a). Indicadores de uma política curricular integrada. In: Pacheco, J. A. (2000) (org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, LDA, pp, 61-86.

Morgado, J. C. (2002). Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. Trabalho apresentado em O particular e o global no virar do milênio. In *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa da Educação*. Lisboa.

Morgado, J. C. (2003). Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular: Ciências da Educação. *Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho. (Policopiado).

Morgado, J. C. (2000b). O currículo como veículo de integração social. *Revista Galego*-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 4 (6), 457-470.

Morgado, J.C. (2004). *Manuais Escolares: Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora, LDA.

Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora, LDA.

Morgado, J. C., & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: Moreira, A. F., & Pacheco, J. A. (2006). (Orgs). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, LDA, 61-87.

Morgado, J. C., & Pacheco, J. A. (2010). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. P Alves & J-M. Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora, 41-58.

Morgado, J. C. (2011). Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBPAE), 27 (3), 391-408.

Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Portugal: De Facto Editores.

Morgado, J. C. (2013). Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia. *Ensaio: Avaliação e políticas Públicas em Educação*, 21 (80), 433-447.

Morgado, J. C. (2014). Currículo, identidade e profissionalidade docente: desafios contemporâneos. In. Morgado, J. C. & Quintembo, A. D. J. (Orgs). *Currículo, avaliação e inovação em Angola: perspetivas e desafios*. 1ª ed. Benquela, Angola: Ondjiri Editores, 129-154.

Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as qualitative research*. 2ª ed. London: SAGE Publications.

Neto, O. R. M., Antunes, M. T. P., Vieira, A. M. (2015). Dispositivos de controle, vigilância e dressage: a domesticação do trabalho docente. Avaliação: *Revista da avaliação da educação superior.* Campinas; Sorocaba, SP, 20 (3), 665-683.

Nougué, C. (2010). Tempo e eternidade em São Tomás de Aquino. Mirabilia: Revista Eletrônica de História Antiga e Medieval. 11, 183-199. Diponível em: https://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3713933.

Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (1997). (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicação Dom Quixote, Lda.

Nóvoa, A. (1999). O processo histórico de profissionalização do professorado. In Nóvoa, A. (1999). (Org.). *Profissão professor*. Porto: Editora do Porto, LDA.

Oliveira, I. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: Educar.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo, teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, LDA.

Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora, LDA.

Pacheco, J.A. (2003). *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed.

Pacheco, J.A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.

Pacheco, J. A., Ferreira, N. S. & Machado, L. (2010). Noção do tempo curricular. Abordagem histórica das mudanças para a compreensão das políticas de ensino. *Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional.* Set/Dez, 185-198.

Paiva, J., Machado, M. M. & Ireland, T. (2007). (Orgs). Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Brasília.

Paiva, V. P. (2009). *Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: FAPERJ.

Paraskeva, J. M. (2000). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo.* Portugal: Edições ASA.

Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: saberes e identidade. In: Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, n. 114, 179-195.

Prigogine, I. (1996). *O fim das certezas: Tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: editora da Universidade Estadual Paulista.

Prigogine, I. (1988). *O nascimento do tempo*. Lisboa: Edições 70.

Quivy, R., C. Luc Van. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Reis, J. (1996). Estudo sobre o tempo. Filosófica de Coimbra, 9, 143-203. Disponível em: http://www.uc.pt/fluc/dfci/publicações/sobre_o_tempo.

Resende, A. M. de. (1990). *Conceção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez.

Romão, J. E. (2011). Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspetivas. In Gadotti, M., & Romão, J.E. (Orgs*). Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, pp, 41-58.

Roldão, M. do. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspetivas e práticas em análise.* Portugal: Porto Editora, LDA.

Rummert. S. M. (2007). Gramsci, Trabalho E Educação: jovens e adultos poucos escolarizados no Brasil actual. (Cadernos Sísifos:4). *Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação |* NEDDATE – Núcleo de Estudos, Documentos e dados sobre Trabalho e Educação.

Santos, B.S. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.

Sacristán, J. G. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 3ª ed. Madrid: Morata, 129-130.

Sacristán, J.G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa. A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, LDA.

Santiago, M. E. (1990). *Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Sérgio, M. C. (2009). A organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Federal de Pernambuco. Recife/Pernambuco/Brasil.

Sérgio, M. C. (2013). Tempo curricular na Educação de Jovens e Adultos: funções e práticas. *Revista FAFIRE*, 6, n. 1, Jan/jun, (ISSN: 2357-9897), 22-35.

Sérgio, M. C., & Morgado, J. C. (2014a). Tempo Curricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA): espaço de reflexão e mudança. In M. J. Carvalho, A. Loureiro & C. A. Ferreira (Orgs.), *Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar*. Atas do XII Congresso da SPCE (ISBN: 978-989-704-188-4). Vila Real: UTAD, 1277-1292.

Sérgio, M. C. (2014b). Formação de professores e autonomia curricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA): desafios contemporâneos. In Sales, A. S., Silva, T. A. S., Melo, T. J. O. G. II *Antologia de textos Acadêmicos* (ISBN: 978-85-8165-281-8). Escada-Pernambuco/Brasil.

Sérgio, M. C., & Reis D. A. (2016). Políticas curriculares e tempo curricular: implicações e significados nas práticas educativas. In C. A. Gomes., M, Fiqueiredo., H. Ramalho & J, Rocha (Orgs), Fronteiras e transições na educação. *Atas do XIII Congresso da SPCE* (ISBN: 978-189-96261-6-4). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação.

Silva, T. T. (2000). *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Soares, L., & Silva, I.O. (2009a). (Orgs). *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Soares, L., & Vieira, M.C. (2009b). Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: Soares, L. & Silva, I.O. (2009) (Orgs). *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 153-178.

Soares, L. (2011a). (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que as pesquisas revelam.* Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Soares, L., Silva, F. R., & Ferreira, L. O. (2011b). A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: um olhar retrospectivo sobre a produção do período de 1998 a 2008. In: Soares, L. (Org). *Educação de Jovens e Adultos: o que as pesquisas revelam*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata, S.A. Madri.

Tardif, M. (2002a). *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (2000b). *Formação dos professores e contextos sociais.* Porto-Portugal: Rés-Editotra Lda.

Teixeira, I. A. (2004). Marcando o tempo: os calendários escolares. Pátio - *Revista Pedagógica*, n, 30, 20-23.

Torales, M. A. (2012). Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. *Educar em Revista*, Curitiba, 45, 125-135, Jul/Set. Editora UFPR.

Tura, M. L. (2008). Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: Lopes, A. C., & Leite, C. (Orgs). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto: EditoraCIIE/Livpsic.

Vala, J. (2007). A análise de conteúdo. In Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.

Valdés, R., Pilz, D., Riviero, J., Machado, M. M. & Walder, G. (2014). (Orgs). Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade/Organização de Estados Ibero-americano [e] UNESCO. Tradução de: Daniele Martins, Zenaide Romanovsky. Goiana: Ed. UFG, 209.

Varela, J. (1992). Categorias espácio tempoales y social ación escolar del individualismo al narcisismo. *Revista de educación*, n, 298, (ISSN: 0034-8082), 7-29.

Varela, J. (2002). Categorias e espaço – Temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In Vorraber, M. C. *Escola básica na virada do século*, São Paulo: Cortez, 73-106.

Veiga, I. (1995). *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, São Paulo: Editora Papirus.

Veloso, C. (1979). Oração ao tempo. *Álbum Cinema Transcendental*: Long play, vinil. Estados Unidos da América: Gravadora Verve Records.

Young, M. (2014). Curriculum theory: what it is and why it is important. São Paulo: *Caderno Pesquisa*, v, 44, n. 151, 189-202. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/198053142851

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Instrução Normativa Nº 12/2008. (2008). Orienta as escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino quanto aos procedimentos referentes à elaboração do Regimento Escolar. Secretaria de Educação/ Gerência de Normatização. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, 27 de Novembro de 2008. Recuperado em 23 de Fevereiro de 2017 de: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/54833708/doepe-25-05-2013-pg-6.

Lei Nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005 (2005). Institui o Programa Universidade para Todos PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de Julho de 2004, e dá outras providências. Recuperado em 16 de Março de 2017 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/ ato2004-2006/2005/Lei/11096.htm.

Lei 12.061, de 27 de Outubro de 2009. (2009). Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília. Recuperado em 27 de Março 2017 de: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009qlei-12061-27-outubro-2009-591900-norma-pl.html.

Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, Câmara dos Deputados. Edições Câmara. Recuperado em 12 de janeiro de 2017 de: http://one.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

Lei Nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco. Diário Oficial de Pernambuco.

Parecer nº 11/2000. (2000). Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. Recuperado em 14 de abril de 2015 de: http://wwwportal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinvulados-82187207/13252-parecer-ceb-2000

Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio Parte 1 - Bases Legais. (2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB. Recuperado em 8 de Julho de 2016 de: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf.

Parecer CNE/CEB Nº 5/2011. (2011). Trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília. Recuperado em 27 de Maio de 2016 de: http://portal.mec.gov/br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/órgãos-vinculados-82187207/16368- ceb2011.

Portaria – SE, de 21 de Janeiro de 2013. (2013). Define as orientações referentes ao Planejamento das horas-aula atividade destinadas às formações continuadas obedecendo às normas estipuladas na presente Instrução Normativa. Publicada no Diário Oficial do Estado de Pernambuco (DOEPE) em 13 de Junho de 2013. Recuperado em 23 de maio de 2017 de: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/50061618/doepe-22-01-2013-pg-7

Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Básica Nº 1, de 5 de Julho de 2000. (2000). Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Recuperado em 15 de maio de 2015 de: http://portal,mec.gov.br/educacao-quilombola-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica.

Resolução nº 3, de 15 de Junho de 2010. (2010). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília. Recuperado em 24 de Maio de 2017 de: http://portal.mec.gov/br/docman/junho-2010-pdf/5642-rceb003-10

Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Básica nº 2, DE 30 de Janeiro de 2012. (2012). Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. Recuperado em 15 Maio de 2016 de: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educaçao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012

Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. (2012). Aprova as Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde/Conselho nacional de Saúde. Diário Oficial da União, Brasília, em 13 de Junho de 2013. Recuperado em 10 de Maio de 2015 de: http://www.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466 12 12 2012.html.

APÊNDICES

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular, eu, Maria Cândida Sérgio, estou realizando um estudo para investigar as influências da política curricular no tempo curricular das práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio. Este estudo tem como método de investigação a entrevista de *Grupos Focais* e tem como orientador o Professor Doutor José Carlos Morgado do Instituto de Educação da Universidade do Minho - Braga/Portugal.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), deste estudo. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte, assine ao final deste documento, que está em duas vias (uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável).

O estudo consta de três fases que serão desenvolvidas pela própria pesquisadora e contará com orientação à distância do professor orientador quanto ao desenvolvimento do estudo: observação não participante das práticas docentes nas salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio; entrevista de *Grupos Focais* com professores e com os estudantes e entrevista individual com a gestora e com a coordenadora pedagógica; análise documental.

Em caso de recusa ou desistência durante o percurso de desenvolvimento do estudo, você não será penalizado(a) de forma alguma. Caso tenha alguma dúvida, poderá entrar em contato com a pesquisadora Maria Cândida Sérgio pelo telefone (81) 98714-5114, fixo 3023-2462 ou através do email: candidasergio@yahoo.com.br; e também com o Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, Recife - PE pelo telefone 3073-6363, ou a Avenida Dezessete de Agosto, 218, Casa Forte.

INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDO:

Título: **Tempo Curricular e Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos.**

1.Envolvimento no estudo: ao participar deste estudo o(a) Sr. (a), numa primeira etapa irá ser observado(a) na sala de aula em todas as disciplinas de acordo com o consentimento do(a) professor(a). A pesquisadora observará as aulas do início ao fim, apenas observará e fará registo sem nenhuma intervenção. Na segunda etapa, haverá participação dos grupos na(s) entrevistas de *Grupos Focais*, onde dialogaremos sobre questões em comum tanto ao grupo de estudantes quanto ao grupo de professores. Este momento será filmado e gravado e ocorrerá a partir do quarto mês da pesquisa em horário e dia da semana que melhor for conveniente para a escola e para o grupo de professores e estudantes. Nesta etapa, ainda, faremos entrevista individual com a gestora e com a coordenadora pedagógica da escola. Este momento será gravado e ocorrerá, também, a partir do quarto mês da pesquisa em horário e dia da semana que melhor for conveniente para a gestora e para a coordenadora. Na terceira etapa, não haverá participação dos grupos, pois, a recolha de dados será realizada através de análise de documentos.

A pesquisa é financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. O (a) Sr. (a) não receberá nenhum valor em espécie e não terá que pagar alguma quantia para participar da pesquisa.

A pesquisadora será a única profissional com atribuições de realizar a primeira e a segunda fase da pesquisa (observação não participante e análise documental). Na terceira fase da pesquisa, que são as entrevistas de *Grupo Focal*, a pesquisadora ficará na posição de entrevistadora, conduzindo e intervindo

nas discussões com o apoio de uma outra pesquisadora que fará as gravações e as filmagens dos encontros.

2.**Riscos:** durante as entrevistas de Grupos Focais, momento que as pessoas falam, expressão suas opiniões, sentimentos e ideias, se você sentir algum desconforto ou não se sentir à vontade para falar ou, ainda, se não sentir interesse em responder as questões por alguma razão, você poderá encerrar a sua participação no estudo a qualquer momento sem que isto lhe cause algum dano.

3.Benefícios: ao participar deste estudo investigativo, espera-se que o (a) Sr.(a) obtenha ganhos em termos de melhor compreensão sobre as funcionalidades e intencionalidades da política curricular no tempo curricular da Educação de Jovens e Adultos, bem como, o significado que estes têm na vida de cada um de vocês estudantes e professores.

4.Confidencialidade: todas as informações registadas através das observações e as informações referidas nas entrevistas, gravações e filmagens serão, estritamente, confidenciais e utilizadas somente para compor o estudo e divulgados seus resultados em publicações de âmbito científico.

5.Nota: fica garantido a reparação de eventuais danos causados na execução da pesquisa e reembolso no caso de algum gasto em decorrência de sua participação na pesquisa.

Maria Cândida Sérgio

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu,_____,
concordo em participar do estudo sobre **Tempo Curricular e Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos.** Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre os procedimentos nele envolvidos, assim como os possíveis benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Sei da total confidencialidade do estudo, meu nome não será citado em nenhum momento da pesquisa.

Assinatura do participante

Recife, _____/_____/_____

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor Orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE B

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Termo de consentimento para o(a) professor(a) sujeito da pesquisa

Eu, _____, professor(a) do módulo ____ da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, disciplina(s) _____, concordo em colaborar nas reuniões de entrevista de grupo (*focus groups*) com a pesquisadora Maria Cândida Sérgio, no seu projeto de pesquisa - Tempo Curricular e Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos, no período de março a julho de 2015, sem a qual, o projeto de pesquisa se tornará inviável.

Os objetivos propostos nesse projeto são:

- Identificar conceções de tempo curricular subjacentes às práticas docentes e aos discursos dos professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Identificar as conceções de política curricular, presentes nos discursos dos professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Averiguar quais as influências da política curricular na organização do tempo curricular e nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Analisar a organização e materialização do tempo curricular e do currículo nos dispositivos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar).

As entrevistas serão realizadas em um ambiente da escola a combinar com o(a) professor(a), com duração de 1h – 2h, aproximadamente.
Solicita-se, também, o consentimento para gravar as entrevistas em áudio e para transcrever recortes da fala dos(as) professores(as) na tese que será construída. Após a transcrição, uma cópia será entregue ao professor para eventuais clarificações e/ou retificações.

Obedecendo ao rigor científico da ética, asseguramos a confidencialidade dos dados com nomes fictícios e tratados apenas no âmbito do estudo em pauta, de artigos científicos e de comunicações orais em eventos científicos.

Recife, _____, _____, _____

_____

Assinatura do(a) professor(a)

Projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNP

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor Orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE C

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Termo de consentimento do estudante sujeito da pesquisa

Eu, _____, estudante do módulo _____ da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, Turma _____Turno_____, concordo em colaborar nas reuniões de entrevista de grupo (*focus groups*) com a pesquisadora Maria Cândida Sérgio, no seu projeto de pesquisa - Tempo Curricular e Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos, no período de março a julho de 2015, sem a qual, o projeto de pesquisa se tornará inviável.

Considerando a relevância da colaboração sem a qual, o projeto se tornará inviável, apresento os objetivos propostos nesse projeto:

- Identificar conceções de tempo curricular subjacentes às práticas docentes e aos discursos dos professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Identificar as conceções de política curricular presente nos discursos dos professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Averiguar quais as influências da política curricular na organização do tempo curricular e nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Analisar a organização e materialização do tempo curricular e do currículo nos dispositivos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar).

As entrevistas serão realizadas em um ambiente da escola a combinar com o estudante, com duração de 1h – 2h, aproximadamente.

Solicita-se, também, consentimento para gravar as entrevistas em áudio e filmar para transcrever recortes da fala dos estudantes na tese que será construída. Após a transcrição, uma cópia será entregue ao estudante para clarificações e/ou retificações.

Obedecendo ao rigor científico da ética, asseguramos a confidencialidade dos dados com nomes fictícios e tratados apenas no âmbito do estudo em pauta, de artigos científicos e de comunicações orais em eventos científicos.

Recife,_____, _____, _____

Assinatura do estudante

_____

Projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor Orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE D

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Termo de consentimento da Coordenadora Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos sujeito da pesquisa.

Eu, _____, Coordenadora Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio da Escola _____, concordo em colaborar e responder a entrevista da pesquisadora Maria Cândida Sérgio, sobre o seu projeto de pesquisa - Tempo Curricular e Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos, no período de março a julho de 2015, sem a qual, o projeto de pesquisa se tornará inviável.

Considerando a relevância da colaboração sem a qual, o projeto se tornará inviável, apresento os objetivos propostos nesse projeto:

- Identificar conceções de tempo curricular subjacentes às práticas docentes e aos discursos dos professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Identificar as conceções de política curricular presente nos discursos dos professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Averiguar quais as influências da política curricular na organização do tempo curricular e nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Analisar a organização e materialização do tempo curricular e do currículo nos dispositivos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar).

Ressalto que, obedecendo ao rigor científico da ética, asseguramos a confidencialidade dos dados com nomes fictícios e tratado

Recife,_____, _____, _____

_____

Coordenadora Pedagógica

_____

Projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor Orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE E

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Termo de consentimento da Gestora sujeito da pesquisa

Eu, _____,Gestora da Escola _____, concordo em colaborar e responder a entrevista da pesquisadora Maria Cândida Sérgio, sobre o seu projeto de pesquisa - Tempo Curricular e Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos, no período de março a julho de 2015, sem a qual, o projeto de pesquisa se tornará inviável.

Considerando a relevância da colaboração sem a qual, o projeto se tornará inviável, apresento os objetivos propostos nesse projeto:

- Identificar conceções de tempo curricular subjacentes às práticas docentes e aos discursos dos professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Identificar as conceções de política curricular presentes nos discursos dos professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Averiguar quais as influências da política curricular na organização do tempo curricular e nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Analisar a organização e materialização do tempo curricular e do currículo nos dispositivos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar).

Ressalto que, obedecendo ao rigor científico da ética, asseguramos a confidencialidade dos dados com nomes fictícios e tratados apenas no âmbito do estudo em pauta, de artigos científicos e de comunicações orais em eventos científicos.

Recife,____, _____, _____

_____

Gestora

_____

Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE F
TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ENTREVISTA EM *FOCUS GROUPS* AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO DO MÓDULO II A E MÓDULO III B

O presente guião na nossa pesquisa constitui uma ferramenta auxiliar no trabalho da recolha de dados, que será circunscrito a duas escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio. Servirá de base para as entrevistas grupais (*focus groups*) com os professores da referida modalidade de ensino. Nosso objetivo é recolher dados possíveis sobre *as influências da política curricular na organização do tempo curricular e nas práticas docentes dos professores da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio,* no âmbito do projeto de pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação, com o tema: *Tempo Curricular e Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos.*

Tratando-se de entrevistas semiestruturadas, isto é, com formato de "discussão guiada" (Coutinho, 2014, p. 107), procuraremos compreender as influências das relações entre as políticas curriculares, o tempo curricular e as práticas docentes que se desenvolvem na Educação de Jovens e Adultos, bem como o significado que estas têm para a vida dos professores e dos estudantes.

Diante do exposto, solicita-se a sua participação e colaboração nas discussões dos grupos, sem a qual será inviável a concretização deste estudo. Tratando-se de uma investigação na área das Ciências Humanas, que esperamos, venha a contribuir para o campo da educação, sobretudo, da educação de jovens e adultos do Ensino Médio no Estado de Pernambuco, a sua participação é essencial.

Ressalto que, de acordo com os princípios éticos que devem presidir qualquer trabalho de investigação científica, asseguramos a confidencialidade dos dados, pelo recurso a nomes fictícios, e que os mesmos serão tratados apenas no âmbito do estudo em pauta.

Guião de entrevista

Objetivos das entrevistas:

- Complementar o trabalho de observação de sala de aula;
- Identificar conceções sobre tempo curricular no contexto das práticas docentes e nos discursos dos professores;

Projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

- Conhecer conceções de política curricular presente nos discursos dos professores;
- Averiguar as influências das políticas curriculares na organização do tempo curricular e nas práticas docentes da EJA.

Roteiro de Apresentação:

- Breve apresentação da pesquisa (foco: tempo curricular e política curricular)
- Situar a entrevista (*focus groups*) como uma das atividades da pesquisa que visa ouvir os professores da educação de jovens e adultos.
- Agradecimentos pelo apoio e colaboração.

1. Na sequência do trabalho de observação sistemática na sala de aula que vimos desenvolvendo na sua escola, em que procuramos averiguar como os professores distribuem o tempo curricular e sua influência na prática docente da EJA, interessa-nos neste momento dialogar convosco sobre o tempo curricular, as políticas curriculares e as práticas docentes na EJA.

- Inicialmente, gostaríamos que falassem um pouco sobre a vossa trajetória na área de educação e sobre o vosso percurso até se tornarem professores(as) nas escolas em que trabalham.

➢ Após ouvir a sua experiência na educação, gostaríamos de conhecer a vossa opinião sobre a questão central da nossa pesquisa.

3. O que significa para si a expressão "tempo curricular" que utilizamos neste estudo? E a expressão "tempo curricular na sala de aula"? Que relação existe entre estes conceitos e a organização do tempo nas atividades letivas em sala de aula?
4. Considera o(s) tempo(s) curricular(es) na educação de jovens e adultos do Ensino Médio suficientes? Porquê?
5. Qual o seu significado para vocês enquanto professores e para os estudantes da EJA Ensino Médio?
6. Como avaliam a organização e extensão do tempo curricular na prática docente na(s) disciplina(s) que leciona(m)?
7. Outro foco da nossa pesquisa é a política curricular. O que entendem por política curricular?
8. Se tivessem que identificar três influências da política curricular na organização do tempo curricular e nas práticas docentes, quais escolheriam?
9. E a nível da organização curricular na EJA?
10. Consideram essas influências positivas ou negativas? Por quê?
11. Ainda sobre a política curricular, como classificam a sua contribuição na prática docente da EJA Ensino Médio?
12. À luz das políticas curriculares vigentes, como avalia as suas práticas docentes na EJA no Ensino Médio?

Gostaria de acrescentar mais algum comentário sobre o que conversamos?

Agradecemos, mais uma vez, o apoio e a atenção que nos foram dispensados.

Recife,_____, _____, _____.

PERFIL PESSOAL:

Nome:	
Idade:	
Sexo:	
Escola:	
Principal atividade de trabalho:	

Projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor Orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE G

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ENTREVISTA EM *FOCUS GROUPS* DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO - MÓDULO II A E MÓDULO III B

O presente guião da nossa pesquisa constitui-se em uma ferramenta auxiliar para o trabalho da recolha de dados no campo empírico, que será em duas escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio. Servirá de base para as entrevistas grupais (*focus groups*) com os estudantes da referida modalidade de ensino. Nosso objetivo é recolher dados possíveis sobre *as influências da política curricular na organização do tempo curricular e nas práticas docentes dos professores da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio,* no âmbito do projeto de pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação, com o tema: *Tempo Curricular e Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos.*

Tratando-se de entrevistas semiestruturadas com formato de "discussão guiada" (Coutinho, 2014, p. 107), procuraremos compreender as influências das relações entre as políticas curriculares, o tempo curricular e as práticas docentes que se desenvolvem na Educação de Jovens e Adultos e, o significado que estes têm para a vida dos professores e dos estudantes.

Diante do exposto, solicita-se a sua participação e colaboração nas discussões dos grupos, pois tratando-se de uma investigação na área das Ciências Humanas, contribuirá de forma significativa para o campo da educação, sobretudo, da educação de jovens e adultos do Ensino Médio no Estado de Pernambuco.

Ressalto que de acordo com os princípios éticos que deve presidir a qualquer trabalho de investigação científica, asseguramos a confidencialidade dos dados, pelo recurso a nomes fictícios, e que os mesmos serão tratados apenas no âmbito do estudo em pauta.

Guião de entrevista

Objetivos das entrevistas:

- Complementar o trabalho de observação de sala de aula;
- Identificar conceções sobre tempo curricular nos discursos dos estudantes da EJA no Ensino Médio;
- Conhecer conceções de política curricular presentes nos discursos dos estudantes da EJA do Ensino Médio;
- Conhecer as representações do tempo curricular na organização da prática discente dos estudantes da EJA do Ensino Médio.

Roteiro de Apresentação:

- Breve apresentação da pesquisa (foco: tempo curricular e política curricular);
- Situar a entrevista (*focus groups*) como uma das atividades da pesquisa que visa ouvir os estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio;
- Agradecimentos pelo apoio e colaboração

Projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Conforme vocês têm acompanhado, já há algum tempo estamos fazendo o trabalho de observação sistemática na sala de aula. O foco da nossa observação é o tempo curricular, como esse tempo está organizado e como ele influencia a aprendizagem nas salas de aula. Por isso, interessa-nos dialogar convosco sobre esse tempo no dia a dia da sala de aula.

1. Inicialmente, gostaríamos que falassem um pouco do vosso trabalho, da forma como o conciliam com as atividades da escola, que falassem sobre os vossos tempos de estudo, isto é, como organizam o vosso tempo curricular.
2. Já agora, o que entendem pela expressão "tempo curricular"?
3. Que influências consideram que tem esse tempo curricular ao nível da organização das práticas dos professores e dos estudantes na escola? E na sala de aulas?
4. Consideram que esse tempo depende da política curricular em vigor? Por quê?
5. Como definem política curricular?
6. Como caracterizam o tempo curricular na sala de aulas? Consideram que ele influencia as vossas aprendizagens? Porquê?
7. Esse tempo influencia a organização das atividades em sala de aula?
8. O que representa o tempo curricular em um semestre?
9. Se tivessem que identificar três influências do tempo curricular na vida de vocês, enquanto estudantes, quais seriam?

Influências:

I.

II.

III.

10. Consideram essas influências boas ou ruins? Porquê?
11. Como estudantes da EJA, se vocês pudessem decidir sobre a organização do tempo que passam na escola, que decisões tomariam? Que alterações introduziriam ao nível do tempo curricular dentro e fora da sala de aulas?
12. Considera a EJA uma modalidade de educação específica? Porquê?
13. Considera que o tempo curricular da EJA permite concretizar as finalidades propostas para esta modalidade de ensino?

Gostaria de acrescentar mais algum comentário sobre o que conversamos?

Agradecemos, mais uma vez, o apoio e a atenção que nos foram dispensados.

Recife,_____, _____, _____.

PERFIL PESSOAL:

Nome:	
Idade:	
Sexo:	
Escola:	
Principal atividade de trabalho:	

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor Orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE H

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ENTREVISTA INDIVIDUAL À GESTORA DA ESCOLA CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO

Na sequência da recolha de dados que realizámos na sua escola, através da observação das práticas docentes na sala de aulas e das entrevistas em *focus groups*, vimos solicitar a colaboração de V. S.ª no sentido dialogarmos sobre alguns aspetos interligados com a temática central do nosso trabalho, o tempo curricular, quer sobre a forma como é organizado, quer sobre a sua influência na aprendizagem dos estudantes, quer, ainda, sobre a sua importância no dia a dia da gestão escolar.

Tratando-se de uma investigação na área das Ciências Humanas, onde esperamos que venha a contribuir para o campo da educação, sobretudo, da educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio no Estado de Pernambuco, a sua participação é essencial.

Ressalto que, de acordo com os princípios éticos que devem presidir qualquer trabalho de investigação científica, asseguramos a confidencialidade dos dados, pelo recurso a nomes fictícios, e que os mesmos serão tratados apenas no âmbito do estudo em pauta.

Objetivos da entrevista:

- Complementar o trabalho de observação da sala de aula e das reuniões de *focus groups;*
- Conhecer conceções sobre Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Conhecer conceções sobre tempo curricular na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Conhecer como as conceções das políticas curriculares influenciam na gestão da modalidade da EJA;
- Identificar quais as influências da política curricular na formação do estudante da EJA Ensino Médio.

Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Guião da entrevista:

1. Pode falar-nos um pouco sobre a sua trajetória na área de Educação? Pode salientar qual a importância desse percurso até se tornar gestora na(s) escola(s) em que trabalha?
2. Tendo em conta o contexto em que se situa a escola onde trabalha, considera essencial o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos? Porquê?
3. O tempo curricular que as escolas, os professores e os estudantes dispõem é fundamental quer em termos organizativos, quer em termos pedagógicos. Como é que a sua escola organiza esse tempo: baseia-se apenas no que está estipulado nos normativos oficiais ou a escola toma decisões a esse nível? Em caso afirmativo, que decisões toma?
4. O facto de o tempo curricular atribuído à Educação de Jovens e Adultos ser diferenciado de outras modalidades de ensino é benéfico? Porquê?
5. O facto de esse tempo ser diferente na EJA é consequência das atuais políticas educativas e curriculares. Considera que essas políticas têm facilitado a consolidação desta modalidade de ensino? Por quê?
6. E ao nível da gestão, quais as principais influências dessas políticas?
7. Ainda à luz das atuais políticas educativas e curriculares, como avalia a formação e o desenvolvimento de competências essenciais para a inserção pessoal, social e profissional dos estudantes da EJA?
8. Se tivesse oportunidade de mudar alguma coisa na EJA, o que mudaria? Por quê?

Muito obrigada pela sua colaboração!

PERFIL PESSOAL:

Nome:	
Idade:	
Sexo:	
Escola:	
Principal atividade de trabalho:	

Projeto de pesquisa financiao pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE I
TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ENTREVISTA INDIVIDUAL À COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO

Conforme V.S.ª acompanhou o nosso trabalho de recolha de dados através da observação da prática docente na sala de aula e das entrevistas de grupo focal. O foco da nossa observação e da nossa entrevista é o tempo curricular, como esse tempo está organizado e como ele influencia a aprendizagem nas salas de aula. Por isso, interessa-nos dialogar convosco sobre esse tempo no dia a dia da gestão escolar enquanto coordenadora da referida modalidade de ensino.

Tratando-se de uma investigação na área das Ciências Humanas, onde esperamos que venha a contribuir para o campo da educação, sobretudo, da educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio no Estado de Pernambuco, a sua participação é essencial.

Ressalto que de acordo com os princípios éticos que devem presidir qualquer trabalho de investigação científica, asseguramos a confidencialidade dos dados, pelo recurso a nomes fictícios, e que os mesmos serão tratados apenas no âmbito do estudo em pauta.

Objetivos da entrevista:

- Complementar o trabalho de observação da sala de aula e das reuniões de *focus groups*;
- Conhecer conceções sobre Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Conhecer conceções sobre tempo curricular na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio;
- Conhecer como as conceções da política curricular influenciam no trabalho da coordenação na modalidade da EJA;
- Identificar quais as influências da política curricular na formação do estudante da EJA no Ensino Médio.

Guião da entrevista

1. Pode falar-nos um pouco sobre a sua trajetória na área de Educação? E sobre as funções de coordenadora?

Projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

2. Tendo em conta o contexto em que se situa a escola onde trabalha, considera essencial o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos? Por quê?
3. Como sabe, um dos focos do nosso estudo é o tempo curricular. O que representa para si essa expressão?
4. Como é que a sua escola tem organizado esse tempo: baseando-se apenas no estipulado pelos documentos oficiais ou tomando, também, decisões a esse nível? Em caso afirmativo, que decisões tem tomado?
5. O facto de o tempo curricular atribuído à Educação de Jovens e Adultos ser diferenciado de outras modalidades de ensino é benéfico? Por quê?
6. O facto de esse tempo ser diferente na EJA é consequência das atuais políticas educativas e curriculares. Considera que essas políticas têm facilitado a consolidação desta modalidade de ensino? Por quê?
7. Que documentos e materiais didáticos utilizam para o planeamento do tempo curricular na EJA, no Ensino Médio?
8. Considera que o tempo curricular de 1.500 horas, destinadas à frequência e conclusão do Ensino Médio na EJA, permite concretizar as finalidades propostas para esta modalidade de ensino?
9. Considera que as atuais políticas curriculares influenciam o trabalho de coordenação pedagógica na EJA? De que forma?
10. À luz das atuais políticas educativas e curriculares, como avalia a formação e o desenvolvimento de competências essenciais para inserção pessoal, social e profissional dos estudantes da EJA?
11. Se tivesse oportunidade de mudar alguma coisa na EJA, o que mudaria? Por quê?

Muito obrigada pela sua colaboração!

PERFIL PESSOAL:

Nome:	
Idade:	
Sexo:	
Escola:	
Principal atividade de trabalho:	

Projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE J

TEMPO CURRICUALR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO – MÓDULO II A E MÓDULO III B

Considerando a importância da construção do guião de observação da sala de aula, como um instrumento de recolha e organização dos dados e das informações sobre os mesmos e, também, da possibilidade através do olhar e dos registos, descrever e analisar as nuances das práticas docentes permeadas de valores, sentimentos e conceções, elaboramos os seguintes objetivos:

1. Averiguar como a escola organiza o tempo e o currículo para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio do módulo II e do módulo III;
2. Observar como o professor organiza o currículo em ação para vivenciá-lo na sala de aula no tempo disciplinar;
3. Observar se existem diferenças entre o tempo curricular dos documentos oficiais para a EJA e o cumprimento desse tempo nas disciplinas ministradas pelos professores;
4. Descrever como o professor otimiza o tempo curricular na(s) sua(s) disciplina(s);
5. Observar como o professor lida com o tempo de chegada e o tempo de saída dos estudantes na sala de aula;
6. Descrever se as metodologias vivenciadas pelos professores na sala de aula são as metodologias sugeridas nos documentos oficiais da EJA;
7. Observar se o tempo curricular vivenciado na sala de aula é produtivo em atividades e envolve os estudantes;
8. Observar no tempo curricular da prática docente se há espaço para os estudantes participarem, tirar dúvidas e questionar;
9. Observar a permanência dos estudantes na sala de aula;
10. Descrever os tipos de atividades vivenciadas pelos professores na sala de aula;
11. Observar os modelos das práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores;
12. Averiguar se os professores fazem uso de materiais didáticos adequados para a modalidade da EJA;
13. Averiguar se os estudantes fazem uso de materiais didáticos durante as aulas; tipo, adequação, especificidade;
14. Descrever o tipo de relação estabelecida entre os professores e os estudantes.

Projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Guião de observação da prática docente do(a) professor(a) da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio

Data, _____, _____, _____
Horário: Início_____, Término_____
Disciplina:_____
Assunto da aula/Metodologia:_____
Professor(a):_____
Módulo:_____
Frequência dos estudantes: inicial_____final_____

Aspetos a serem observados	Descrição do cotidiano da sala de aula	Obs.
1. Como a escola (re)organiza o tempo e o currículo para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio – módulos II e III.	A partir dos documentos oficiais do Ensino Médio na EJA e das práticas docentes vivenciadas na escola e na sala de aula.	
2. Como o professor organiza o currículo em ação para vivenciá-lo na sala de aula no tempo curricular disciplinar.	De acordo com as práticas vivenciadas na sala de aula (complementar com a análise dos documentos oficias: Projeto Político Pedagógico, Planeamento didático e horário escolar).	
3. Diferenças entre o tempo curricular previsto nos documentos oficiais para a EJA e o cumprimento desse tempo nas disciplinas ministradas pelos professores.	Os professores cumprem, de acordo com os documentos oficiais, o tempo mínimo destinado para as práticas docentes de acordo com suas respetivas disciplinas.	
4. Como o professor otimiza o tempo curricular na(s) sua(s) disciplina(s).	O professor recorre a diversos procedimentos metodológicos para o melhor envolvimento, participação e produção dos estudantes.	
5. Como o professor lida com o tempo de chegada e o tempo de saída dos estudantes na sala de aula.	O tempo de permanência do estudante na sala de aula.	
6. As metodologias vivenciadas pelos professores na sala de aula são as metodologias sugeridas nos diversos manuais escolares.	Tipos e funções das metodologias utilizadas	
7. O tempo curricular vivenciado na sala de aula é produtivo em atividades e envolve os estudantes.	Como é vivenciado esse tempo e quais as atividades.	
8. Durante as aulas está previsto um espaço para o estudante participar, tirar dúvidas e questionar.	Como o professor cria possibilidades de participação no contexto da prática.	

9. Permanência dos estudantes na sala de aula.	Registo da frequência diária dos estudantes e da sua permanência na sala de aula.	
10. Tipos de atividades vivenciadas pelos professores na sala de aula.	▪ Estudo dirigido; ▪ Atividade de grupo; ▪ Atividade individual; ▪ Leitura silenciosa; ▪ Leitura oral; ▪ Seminário; ▪ Debate; ▪ Círculos de educação e cultura; ▪ Outros.	
11. Modelos das práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores.	▪ Contextualizada; ▪ Infantilizada; ▪ Interdisciplinar.	
12. Os professores fazem uso de materiais didáticos adequados para a modalidade da EJA do Ensino Médio.	Que materiais são utilizados nas aulas; como são utilizados esses materiais.	
13. Os estudantes fazem uso de materiais didáticos durante as aulas.	Tipo de material didático, adequação e especificidade.	
14. Relação estabelecida entre os professores e os estudantes na sala de aula.	Tipo de relação e envolvimento nas aulas	

Projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE K

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS EM *FOCUS GROUPS* DOS PROFESSORES DA EJA DO ENSINO MÉDIO - MÓDULO II A E MÓDULO III B

1.Inicialmente, gostaríamos que falassem um pouco sobre a vossa trajetória na área de Educação e sobre o vosso percurso até se tornarem professores (as) na(s) escola(s) em que trabalha(m).

João: Eu vim de escola privada, sou formado em Biologia. Tive oportunidade de fazer um concurso público para escola pública, fui aprovado e indicado para esta escola em 29 de maio de 2006, faz nove anos. Foi meu primeiro contato com a escola pública. Quando cheguei aqui, tive um choque com as diferenças entre a instituição privada e a instituição pública. Para mim, foi um desafio ser professor da escola pública pela diferença desde a organização até a prática que exercemos na sala de aula, a forma de avaliar e de lidar com os alunos. Tive vontade de pedir exoneração no dia 30, pois não havia condições de trabalho, não tinha livro didático, apagador, lápis piloto. Nós comprávamos material para trabalhar. Enfim, consegui me adaptar e estou até hoje.

Maria: Sou formada em Língua Portuguesa, vim da Rede Privada, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Era meu sonho desde criança ser professora, brincava de boneca e de professora. Para mim também foi um choque, há diferenças significativas entre uma escola e outra. Os alunos são muito diferentes, a organização também. O nível dos alunos para mim foi crucial. A gente chega com muitos sonhos, mas não consegue pôr em prática muita coisa. Eu sempre fui e sempre serei professora, gosto da profissão, mas trabalhar na escola pública com EJA não é fácil, é desafiante pela estrutura do sistema.

Rui: Sou funcionário público, professor licenciado em Geografia, com especialização em Ensino de Geografia. Trabalho também em outra instituição do Governo do Estado na área de Hematologia. Trabalhei em instituições privadas, mas sinceramente, precisei voltar para a Educação. Para mim é um sacerdócio. A gente que gosta de ensinar não consegue ficar fora. Ensinar a jovens e adultos para mim é muito mais fácil e tranquilo do que com alunos do Ensino Fundamental. Os alunos da EJA são mais interessados, respeitosos e vêm para a escola estudar. Tem uma parte que quer receber o diploma, a certificação, mas outros querem estudar, se inserir melhor no mercado de trabalho, e a gente tem que fazer o melhor para eles e, é assim que sou professor dessa escola e da EJA.

Rosa: Sou professora de base, Magistério e Língua Portuguesa. Venho de escola particular, 17 anos de sala de aula, há pouco tempo na escola pública do Estado, mas é uma realidade totalmente diferente. Já passei pelo ensino regular, agora estou no ensino médio EJA, não sei fazer outra coisa, só sei ser professora, nunca passei por outra área, procuro fazer o melhor que posso, com dedicação. Às vezes a gente tem decepção, quer ensinar, mas os alunos não ajudam. Mas, quando a gente é professora enfrenta essa realidade. Não estou totalmente satisfeita, mas continuo fazendo o que gosto. Já tentei sair

da Educação quando era mais jovem, mas não consegui. A educação cobra muito do professor e os alunos com muito direito, mas essa é minha trajetória.

Manuel: Minha trajetória até chegar a ser professor, tem um pouco de tudo. Eu estudei nesta escola quando era o Ginásio. Depois fui estudar no Ginásio Pernambuco (GP), fiz o segundo grau, servi o exército, fui trabalhar com Informática. Fui para São Paulo, lá fiz o curso na faculdade de Matemática, quando voltei, em torno de seis meses estava trabalhando nesta escola como professor de matemática. Estou completando 33 anos de ensino. Já me aposentei de um contrato, estou com outro. Fiz Pós-graduação em Matemática, já ensinei em várias escolas particulares, em faculdades, já fui diretor, fiz o curso de gestão, mas não gostei da experiência porque a gente não tem apoio político de nada. Foi assim que me descobri professor, fiz outros cursos, mas não teve jeito. Faço o que posso fazer no exercício da profissão.

Clara: Sou formada em Educação Física, entrei na Educação Física por ser ex-atleta. Não imaginava, porque a Educação Física naquela época era outra. Houve grandes mudanças. Enquanto estudante, só sabia de uma modalidade. Meu primeiro estágio foi com terceira idade com hidroginástica, precisava de dinheiro. Mas tudo mudou, vi outra realidade com a Educação Física. Daí, passei por várias áreas no curso, mas não tinha exercido à docência. Em seguida, trabalhei com o ProJovem Urbano[1], com o curso de Qualificação Profissional com o arco Esporte e Laser, totalmente diferente do que eu já havia vivenciado. Tive medo, mas logo me adaptei. Hoje, eu quero a aprendizagem dos alunos da EJA na disciplina. Apesar das dificuldades, falta uma estrutura, material e tempo para trabalhar melhor a disciplina, mas estou aqui trabalhando, buscando superar algumas dificuldades da modalidade, como a diferença da faixa etária, o tempo de uma aula e as dificuldades dos alunos.

Vítor: Eu tive um sonho de ser professor quando entrei na escola aos sete anos de idade, minha professora foi uma referência, fiz curso técnico na Escola Técnica Professor Agamenon Magalhães - ETEPAN e licenciatura na Universidade na Federal de Pernambuco – UFPE. Fui bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq para a Petrobrás, com o projeto - Síntese Orgânica, o trabalho foi bem-sucedido com publicações e experimentos. Em seguida, fui indicado para trabalhar em Saneamento Ambiental na Engenharia Civil. Nesse meio termo, surgiu o concurso do Estado, passei e acabei aqui, na Escola. Cheguei extremamente esperançoso naquilo que é possível, transformar o aluno com o que existe de melhor, experimentos e explicações. Na escola a EJA é recente, só tem três anos, a primeira turma era muito boa, mas é um grande desafio, sobretudo, no tocante ao conteúdo, tem sido um grande desafio para nos adequarmos ao tempo curricular. Bem, penso, que todas essas coisas são extremamente desafiadoras.

Após ouvir a sua experiência na educação, gostaríamos de conhecer a vossa opinião sobre a questão central da nossa pesquisa.

2 - O que significa para si a expressão "tempo curricular" que utilizamos nesse estudo? E a expressão "tempo curricular na sala de aula"? Que relação existe entre estes conceitos e a organização do tempo nas atividades letivas em sala de aula?

[1] O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano - é destinado a jovens de 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, tendo como objetivo a elevação da escolaridade, visando à conclusão do ensino fundamental, à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado em em 12 de julho de 2015 de: http://www.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17462&Itemid=817.

João: É uma barreira, porquê? Porque ele limita o trabalho, o conteúdo, para expressar, explicar. Não dá tempo para trabalhar o conteúdo. Penso, que deveria existir uma outra organização sem ser disciplinar, mas por período. Uma sala preparada para o aluno, que quando ele chegasse na escola se dirigisse para ela, ao invés do professor ir para a sala. Por isso, eu acho que é uma barreira.

Maria: Concordo, deveria haver uma sala de Língua Portuguesa, uma sala de Matemática. Tempo curricular é o que é exigido. O tempo de cada disciplina que difere de uma turma para outra. O tempo curricular é limitado, nem sempre a gente consegue atingir o objetivo que a gente precisa com os alunos dentro desse tempo curricular. Por isso, eu concordo com essa adequação.

Vítor: Essa é a primeira vez que escuto esse termo tempo curricular na educação e na EJA. É totalmente novo para mim. Pensando na sala de aula, de facto, é muito curto, pequeno. A gente acaba selecionando alguns conteúdos e outros não em cada disciplina. Na sala de aula, ele é muito pequeno, atrapalha nas atividades, sobretudo na EJA que o aluno é o foco central. Tempo curricular para mim é uma variável nova. Multiplicar o tempo para uma aula mais real.

Rui: Para mim, significa o tempo cronológico que temos para o nosso trabalho na sala de aula, é o tempo que temos para dar nossa aula. É um tempo pequeno muitas vezes não dá tempo para uma aula mais aprofundada como a gente gostaria de fazer dentro da realidade em que vivemos.

Manuel: É um tempo que precisa ser adaptado. Precisamos preparar uma estrutura para cada período como é o caso da EJA. No período de seis meses a gente já tem que dosar os conteúdos para trabalhar. O tempo curricular é bem menor na sala de aula, é preciso ajustar para trabalhar com a EJA no Ensino Médio, mas é dentro dele que organizamos nosso trabalho, que passamos o conteúdo para os alunos.

Clara: Significa o tempo para o nosso trabalho na escola e na sala de aula. Tempo curricular é aquele que trabalhamos com os alunos. Existe uma relação entre eles, porque é o mesmo tempo que organizamos nossos conteúdos e trabalhamos na sala de aula.

Rosa: No tempo curricular precisamos fazer uma adequação para a gente poder mostrar a realidade aos alunos, quer seja dentro de 40 ou 50 minutos. O tempo da aula dever ser prazerosa e atrativa, o tempo precisa ser bom porque os alunos chegam cansados de uma jornada de trabalho, com sono. Então, o tempo curricular precisa ser organizado para o nosso trabalho e para a aprendizagem dos alunos, o tempo tem que ser bom, o professor precisa ser bom.

3- Considera o(s) tempo(s) curricular(es) na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio suficientes? Porquê?

Rui: Eu considero que esse tempo não é suficiente para o trabalho da EJA, o tempo cronológico da forma que a gente mais gostaria de passar o conteúdo e dar uma boa aula expositiva fica um pouco comprometida. Esse tempo é pequeno, não é suficiente para o Ensino Médio, um tempo maior a aprendizagem seria melhor. É isso que justifica.

Manuel: O tempo é curto precisa ser adequado. Não é suficiente!

Clara: Eu também considero um tempo muito pequeno, principalmente na minha disciplina Educação Física, que é uma aula por semana. Quando eu chego na sala de aula que começo uma conversa, o conteúdo, toca. Não é suficiente para os conteúdos que estão postos para a disciplina. É isso. Eu considero um tempo curto, insuficiente.

Vítor: Considero que o tempo não é suficiente para a EJA nem para o Ensino Médio. Eu por exemplo, perdi uma aula de química no 2º e 3º ano na carga horária, assim como Educação Física, por questões meramente políticas, e entraram outras disciplinas, isto não é bom para o nosso trabalho e aprofundamento das aulas.

Rosa: Concordo com os colegas. O tempo é insuficiente para a conclusão do Ensino Médio e para a EJA. Até para a convivência dos colegas.

Maria: Não é um tempo suficiente, é preciso adequar para o nosso trabalho.

João: É um tempo insuficiente. Por isso, eu defendo uma outra organização com salas preparadas para todos os alunos irem para lá. A meu ver, o tempo renderia muito mais.

4- Qual o seu significado para vocês enquanto professores e para os estudantes da EJA Ensino Médio?

Manuel: Eu vejo hoje um projeto que é apenas uma ponte para adquirir seu certificado de conclusão do Ensino Médio. A gente não tem tempo para tudo nem eles. Nós sabemos e eles também sabem que a aprendizagem é deficiente.

Rui: Se a gente acelera qualquer processo, o resultado não será o esperado. A gente sabe que o bolo cozinha em 20 minutos, se botar 15 minutos, vai ficar cru. Assim é na educação, o processo de aceleração faz isso. Essa é a dedução lógica, não tem o que pensar. O tempo significa aceleração.

Vítor: Do ponto de vista político, é um projeto de aceleração, não há intenção de aprendizagem, mas apresentação de números. De qualquer forma, durante o tempo que a gente trabalha muda a vida de alguns alunos. Isto é o rendimento natural da educação no Brasil. A gente tem apenas a projeção de alguns, não dá para mudar a vida de uma classe, significa um tempo de aceleração na vida estudantil dos alunos.

João: O significado para mim, é que o governo está interessado em números, o conhecimento e a aprendizagem do aluno não são focos, não interessa! Esse tempo é de aceleração, é curto. Mas também, será que esses alunos estão querendo alguma coisa nesse tempo? Eu fui professor do Ensino Médio aqui com o tempo da aula de 50 minutos e os alunos aprendiam, será que os alunos querem aprender?

Rosa: O nome do programa já diz, acelera, e o aluno vem com a intenção de uma certificação para o mercado de trabalho.

Clara: O aluno do Ensino Médio regular teoricamente é obrigado pelos pais a terminar o curso, mas o aluno da EJA, vem por causa do trabalho ou tem outros motivos. Penso, em algumas alunas que não demonstram interesse em trabalhar. Vejo alunas que tem total interesse em aprender, outros não. Por

exemplo, minha mãe voltou a estudar depois de 20 anos, fez o magistério, mas sem intenção de trabalhar, mas pela satisfação pessoal e aprendeu muito. Penso, que o significado é diferente para cada um.

João: Tem uma faixa etária ociosa que não quer ficar em casa retorna à escola.

Vítor: O que se percebe, na verdade, é o encantamento realmente de muitos alunos mesmo que tardio pela aprendizagem. É o exemplo de Celeste e Pilar[2], outros, que entraram e se encantaram nesse ano e meio. Eles perceberam que são capazes de participar de debates, de aprofundamentos, de aprender. No módulo I, geralmente eles têm medo, são acanhados, enquanto no módulo II e III, eles são mais soltos. Então, o tempo curricular tem significados diferentes para cada um. Para nós, o significado é o da aprendizagem.

Rui: Para mim, o significado vem acompanhado de outros interesses, satisfação e crescimento pessoal. Os alunos da EJA têm vontade de aprender, querem aprender.

Maria: Há um choque de interesse por causa da faixa etária. O tempo é reduzido, mas os alunos querem aprender.

5- Como avaliam a organização e extensão do tempo curricular na prática docente na(s) disciplina(s) que lecionam?

Clara: Eu avalio como um tempo pequeno, curto, que não dá para organizar minha prática como eu gostaria, pois, uma aula de Educação Física por semana é muito pouco para o professor e para o aluno.

Vítor: O tempo é pouco, reduzido. Tem aluno que diz que não é capaz de aprender Química e Física e, eu digo que vai sim, pois todos têm capacidade de aprender. Se houver encantamento na aprendizagem a avaliação será melhor para os alunos e para os professores.

Maria: Eu avalio de acordo com a turma, pois cada uma tem sua especificidade, peculiaridade. As diferenças são importantes também para a aprendizagem.

Manuel: Na minha disciplina de Matemática, quando eu entro na sala de aula para ensinar, a primeira coisa que eu avalio é o currículo que eles trazem das suas séries anteriores, a gente sente uma deficiência drástica, isto é uma questão que atrapalha muito a aplicação dos conteúdos da disciplina, e da aprendizagem. É o maior problema que vejo na organização dentro desse tempo. Não há extensão desse tempo, é o tempo da sala de aula.

Rui: Para avaliar esse tempo é preciso avaliar cada turma, o seu perfil e a sua aprendizagem.

Rosa: Avalio como um tempo corrido para o aluno e para o professor.

6- Outro foco da nossa pesquisa é a política curricular. O que entendem por política curricular?

[2] Nomes fictícios

João: Eu penso, que o que a Secretaria de Educação propõe não tem nada a ver com a realidade. Existe uma barreira muito grande, um abismo entre o que é planejado nas Secretarias e o que é executado nas escolas, até porque não existe uma avaliação para saber como está. As políticas curriculares não são construídas coletivamente, são impostas de cima para baixo. Se está dando certo, ninguém sabe. Como mensurar se está certo ou errado?

Vítor: Penso, que existe uma base para essas políticas. A EJA não é nova dentro dessas políticas que querem aumentar os números que não correspondem com a realidade. As políticas curriculares precisam mudar para melhor atender a EJA. Dentro da política existe uma tendência de uniformizar o currículo nacionalmente. Será que isso é bom para a educação? Bom para a EJA?

Rui: Entendo como sendo uma necessidade para a população, a sociedade está mudando nos últimos anos e obviamente as necessidades do mercado de trabalho também mudam e, como a educação não está solta nem isolada da sociedade, precisa mudar também. Essas mudanças são cíclicas. O nosso aluno está mais inteirado nas tecnologias e as políticas curriculares precisam estar voltadas para a educação, para essas mudanças dentro da sociedade. Penso que as políticas curriculares são uma tentativa de adequação à educação, às mudanças que estão acontecendo.

Manuel: Eu vejo essa política como algo falho, que vem de cima para baixo. Ao mesmo tempo que influenciam na educação, na parte financeira, na organização e no material didático para o nosso trabalho. A política curricular é falha com a educação, nos obriga a uma série de coisas, da avaliação ao conteúdo. É uma política imposta.

Rosa: Eu concordo com os colegas, a política curricular é falha com a EJA, com a educação e com o professor. É uma política com interesses diferentes.

Clara: Concordo com os colegas. A política curricular são decisões de cima para baixo.

Maria: Também concordo com os colegas. Considero a política curricular como uma política falha com a educação, com a EJA. Não atende as nossas necessidades.

7- Se tivessem que identificar três influências da política curricular na organização do tempo curricular, nas práticas docentes, quais escolheriam?

Vítor: O livro didático, mesmo que escolhido de forma perversa, os documentos de Orientações-Teórico Metodológicas (OTM) e os Parâmetros Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (PCEEJA) são influências positivas.

Rui: O livro didático para a EJA, o SIMEC[3], as Orientações Teórico-metodológicas (OTMs), para mim, são positivas.

João: A falta de orientação de um planejamento pedagógico no início do ano letivo (negativa), o livro didático para a EJA (positiva), ausência de avaliação sistemática do processo (negativa).

[3] Sistema de Monitoramento, Execução e Controlo - SIMEC

Maria: O tempo curto da EJA (negativo), o livro didático para a EJA (positivo), os Parâmetros Curriculares para a EJA – PCEEJA (positivo).

Clara: As Orientações –Teórico Metodológicas (OTM) (positiva), falta de livro didático de Educação Física (negativo), os Parâmetros Curriculares para a EJA – PCE – EJA (positivo).

Rosa: Livro didático para a EJA (positivo), As Orientações –Teórico Metodológicas (OTM) (positiva), os Parâmetros Curriculares para a EJA – PCEEJA (positivo).

Manuel: Livro didático para a EJA (negativo), As Orientações –Teórico Metodológicas (OTM) (positiva), os Parâmetros Curriculares para a EJA – PCEEJA (positivo).

8- E a nível da organização curricular na EJA?

Vítor: Não ter conhecimento dos documentos orientadores da EJA (negativo).

Consenso entre os professores.

9- Consideram essas influências positivas ou negativas? Porquê?

Respostas na pergunta de número 7.

10- Ainda sobre a política curricular, como classificam a sua contribuição na prática docente no Ensino Médio da EJA?

Maria: Positiva! Busco adequar os conteúdos à realidade e a necessidade do aluno para que ele tenha a construção de um conhecimento também adequado e significativo, já que o perfil da EJA é diferente; respeitar a especificidade e as peculiaridades da EJA; contribuir com conteúdo significativo. Para mim, são contribuições boas.

João: Concordo! Mas isto deve ser é orientado para todos os níveis e modalidades de ensino. Tudo que é trabalhado deve ser contextualizado em qualquer etapa. Penso, que isso é uma contribuição necessária. O conteúdo visando a realidade do dia a dia que pode ser explicado e compreendido. Isto são contribuições positivas.

Vítor: Eu concordo com João! Trazer conteúdos significativos. Na minha disciplina, busco trazer conteúdos importantes, a notícia, o que está na mídia também. São contribuições positivas.

Manuel: Tento contribuir otimizando o curto tempo curricular na sala de aula, evito copiar muita coisa no quadro, levo impresso e faço atividades práticas.

11- Á luz das políticas curriculares vigentes, como avalia as suas práticas docentes no Ensino Médio da EJA?

São práticas que construímos no dia a dia. Estamos sempre em processo de construção e (re)construção. Temos muito o que aprender nesse processo histórico.

Perfil Pessoal:

Nome:	
Idade:	
Sexo:	
Escola:	
Principal atividade de trabalho:	

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE L

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS EM *FOCUS GROUPS* COM OS ESTUDANTES DA EJA – ENSINO MÉDIO MÓDULO II A

1. Gostaríamos que falassem um pouco do vosso trabalho, da forma como o conciliam com as atividades da escola, que falassem sobre vossos tempos de estudo, isto é, como organizam o vosso tempo curricular.

Luísa: Fiquei 16 anos sem estudar, fica difícil. Para mim fica muito difícil. Voltei a estudar depois de 16 anos, tenho uma filha pequena para cuidar, cuidar também da casa, só faço as atividades depois que minha filha vai dormir. Trabalhava como auxiliar de cozinha, mas tive que deixar de trabalhar por causa das atividades de casa, da minha filha e dos estudos. As tarefas da escola só faço a noite ou no final de semana. Nem sempre a pessoa tem dinheiro para comprar o material para estudar. Tudo isso dificulta à nossa vida, mas o estudo é importante. Por isso, quero terminar e me esforço. Mas é difícil.

Júlia: Trabalho como diarista, tenho marido e filhos. Trabalhar fora e estudar não é fácil. Voltei para a escola depois de alguns anos. Faço minhas atividades a noite quando não estou muito cansada ou no final de semana.

Isa: Sou estudante e doméstica. Não trabalho fora, trabalho em casa. Minhas filhas estão adultas e trabalhando, voltei à estudar depois de muitos anos por que trabalhava fora e cuidava da minha família. Faço minhas atividades a tarde, depois que organizo a casa.

Pedro: Minha história de vida é bem parecida com a dela (Luísa), aprendi a ler com 22 anos de idade, trabalho o dia todo! Trabalho de almoxarife e faço três atividades no meu trabalho numa hora só. Não tenho tempo para estudar, fica muito difícil e cansativo! Organizo o horário de estudo no almoço porque a noite não dá! Eu chego em casa cansado, não dá para estudar, com certeza! Eu comecei a estudar com a colega Fátima no Projovem Urbano[4], no Ibura, moro na Imbiribeira. É longe, mas eu ia para o Ibura porque eu queria estudar. A gente tem de batalhar! Eu corro atrás, se não, o que vamos contar para os nossos filhos? Eu quero contar histórias para

[4] O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano - é destinado a jovens de 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, tendo como objetivo a elevação da escolaridade, visando à conclusão do ensino fundamental, à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado em 12 de julho de 2015 de: http://wwwportal.mec.gov.br/index.php?option=content&id=17462&Itemid=817.

os meus filhos, coisas boas da minha vida. Por isso, eu batalho muito, trabalho e estudo. Ninguém diga que estudar é bom porque não é, mas corro atrás, quero terminar o Ensino Médio.

Marisa: Eu também trabalho fora, sou diarista em casa de família. Sou casada e tenho filhos. Também trabalho em casa, dou conta de marido, casa e filhos. Minhas atividades faço a noite quando não estou muito cansada ou no final de semana. Não é fácil estudar e trabalhar.

Beatriz: Eu não trabalho fora, trabalho em casa, sou doméstica, mas sei que não é fácil para quem trabalha fora. Faço minhas atividades de dia ou a noite. Nós temos que fazer muita coisa, o trabalho de casa, filhos, estudo. Minha filha tem 24 anos, mas eu tenho que dar atenção, não atrapalha meus estudos, mas é filha e precisa de cuidados.

Rita: Sou dona de casa, microempreendedora informal e artesã. Tenho meu próprio negócio, por isso, faço meus horários com minha sócia (Suzana[5]) colega de turma. Consigo fazer minhas atividades na hora do almoço ou a noite, mas, é preciso ter alguns recursos como internet, livros para nos ajudar.

Fátima: Eu trabalho como diarista, e tenho um filho. Voltei a estudar ano passado (2014) porque tive oportunidade. Passei por algumas dificuldades que me impediram de estudar. Faço minhas atividades a noite ou no final de semana.

2. O que vocês entendem pela expressão **"tempo curricular"?**

Beatriz: Tempo limitado, porque a gente tem filhos, faz tudo ao mesmo tempo, porque é pouco para o Ensino Médio. Eu acho um tempo curto, mas é bom porque favorece a gente que trabalha. É o tempo próprio da EJA. Para mim está ótimo, senão, eu não estaria aqui. É um tempo reduzido, mas os professores querem ensinar. Por exemplo: o professor de Matemática, ele é bom, tem desejo de ensinar, tem desejo de que a gente aprenda. Eu sou fraca em Matemática, mas ele é bom dentro desse tempo.

Luísa: Entendo como um tempo curto. Eu estou estudando agora porque estou sem trabalhar, estou com mais tempo. Eu acho o tempo curricular curto para o Ensino Médio que é de 1 ano e 6 meses, mas é normal porque é EJA. Para mim está ótimo! É por isso que estou aqui, mas reconheço que é curto para aprendizagem. A gente podia aprender mais

Rita: O tempo é curto, é corrido, muita coisa que a gente quer aprender, quer saber, mas não dá, a matéria é resumida. Temos que buscar em outras fontes: nos livros, na internet. Senão, a aprendizagem é pouca. Eu tenho filha, marido, tenho uma sociedade com Suzana de confecção, trabalho na loja e, em casa. O tempo fica apertado. O tempo na escola é pouco.

Júlia: Esse tempo é pouco. Em 1 ano e 6 meses a gente não aprende o que deveria aprender, é um tempo resumido. Falta muita coisa. Também acho assim, que não adianta pegar o diploma sem conhecimento para fazer um concurso, para arranjar trabalho, que não está fácil aí fora. O que vai ser da gente? A gente vai sofrer! Para mim, o tempo é espremido, reduzido e a aprendizagem é pouca.

[5] Nome fictício.

Pedro: Eu acho que o tempo é corrido, mas quando chega 18h, fico "doido" para sair do trabalho e chegar na escola. Pegar só a ficha 19 jamais! Eu sei que o tempo curricular é pouco, mas eu quero aprender. Eu não paro, moro longe, mas eu quero um diploma. Quem não tem sonho aqui? Todo mundo tem! Tem sonho de uma vida melhor. Então só a ficha 19[6] não vale, eu quero aprender. O tempo curricular contribui para a realização desses sonhos. Vou correr atrás dos meus objetivos.

Fátima: Eu concordo com os colegas. O tempo é curto, mas é o tempo da EJA do Ensino Médio. A aprendizagem é pouca.

3. Que influências consideram que tem esse tempo curricular ao nível da organização das práticas dos professores e dos estudantes na escola? E na sala de aula?

Júlia: Para mim, influencia no aprender. Influencia na vida toda da gente, influencia quando a gente vai fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), procurar emprego. Influencia muito.

Isa: Eu tenho 50 anos e quero aprender. A gente ficar em casa sem fazer nada, não vale a pena. O tempo curricular influencia na aprendizagem dos alunos do Ensino Médio. Os professores daqui ajudam muito. Isto é importante para mim. Eu fiquei muito feliz porque passei em Matemática, por isso, a influência é boa na vida da gente. Minhas filhas fizeram a EJA aqui, nesta escola e, estão trabalhando. Por isso, eu acho que as influências são boas, eu quero continuar aprendendo.

Pedro: Eu acho que os colegas de classe influenciam bastante, um ajuda o outro. Eu estou aqui hoje pelo incentivo de Fátima. O tempo curricular influencia na convivência com os colegas e também com os professores. É uma influência boa na vida da gente, influencia para a gente aprender.

Júlia: Eu penso que a influência é boa, a gente aprende com os professores e com os colegas.

Beatriz: Também acho que as influências são boas. São influências que contribuem em muita coisa na vida da gente, na escola, no trabalho, com os amigos. É isso.

4. Consideram que esse tempo depende da política curricular em vigor? Por quê?

Júlia: O tempo depende das políticas. Mas os políticos não trabalham muito por nós. Isso é em todas áreas, no entanto, a educação e a saúde são as mais fracassadas. O governo só quer fazer propaganda, mas na realidade não faz muita coisa pela educação, pela EJA. Eu acho assim, se não investir na educação, como vamos nos formar? Passar no ENEM? Arrumar trabalho? É uma influência que não é muito boa. Cada cabeça tem seu pensar né? Eu penso assim!

Rita: Eu também penso assim, tem influência, mas é ruim. O tempo é curto, não tem muito material didático, não tem informática. Um curso bom tem que ter esses materiais! Se a gente quiser utilizar internet, temos que pagar porque a EJA é o básico do básico. Tem algumas escolas do Estado que tem esses materiais e funcionam, outras não. As políticas funcionam pela metade.

[6] Certificado de conclusão do Ensino Médio

Marisa: Dependem sim, colocaram 6 meses para um semestre e um 1 ano e seis meses para a gente terminar o curso. É pouco demais. Na minha opinião, os políticos ganham muita coisa e a gente perde muito, porque o governo não paga nada, é o nosso dinheiro, até um bombom que a gente compra, pagamos imposto e, a educação não vai bem. Não é porque o governo dá farda, caderno e merenda que a educação está boa.

Pedro: Só para complementar as ideias. O governo fez esse projeto, porque percebeu que muita gente na sua adolescência deixou de estudar por alguma coisa, por causa do trabalho, da família, para cuidar da mãe doente. Ele olhou por esse lado e fez o projeto a noite para que a gente voltasse a estudar, para que a gente esteja aqui. A política não é perfeita, mas um pouquinho aqui, um pouquinho ali, ela está tentando se organizar, apesar de que é difícil. A política as vezes faz muita coisa e às vezes, esquece de fazer pela educação. A gente tem que correr atrás para sobreviver.

Isa: Eu concordo! A saúde está péssima, hoje mesmo saiu no repórter que os funcionários do Instituto Médico Legal (IML) vão parar. A educação também não está boa, o salário dos professores é péssimo. Muitos estudantes foram reprovados no ENEM, porque não sabe o suficiente. Quando a gente for fazer, não sei como vai ser. O tempo depende das políticas que não é boa para a educação.

5. Como definem política curricular?

Júlia: O que manda na educação, no tempo curto da EJA para gente fazer duas provas em um dia. A política manda em tudo e a gente obedece. Temos que correr atrás para sobreviver, para estudar, para terminar o Ensino Médio.

Marisa: Eu vejo como a política que não favorece a EJA. A política que favorece os políticos.

Fátima: Vejo como a política que influencia na educação, influencia na EJA, influencia no tempo da EJA. É uma política que não vê muito a gente como estudante da EJA no Ensino Médio.

Beatriz: Professora, eu concordo com os colegas. A política curricular influencia na educação, influencia no que os professores ensinam para a gente e no que a gente aprende.

Luísa: Eu concordo com os colegas. A política curricular é o que os políticos fazem pensando neles. É a política que influencia na educação, nos professores e nos alunos.

6. Como caracterizam o tempo curricular na sala de aulas? Consideram que ele influencia as vossas aprendizagens? Por que?

Luísa: Caracterizo como tempo curto. Mas os professores puxam por nós, se interessam por nossa aprendizagem. Os professores são bons! Querem que a gente aprenda. O professor de Matemática, a professora de Língua Portuguesa. Isto é muito bom!

Pedro: O tempo influencia sim. Eu estudei 6 meses em outra escola e os professores não se interessavam muito para dar aula. Eu comecei com cinco professores e terminei sem nenhum. Aqui a influência é ótima. Os professores aqui querem dar aula. Todos os dias os professores

estão aqui. Isto é ótimo! Eu venho para escola sabendo que os professores querem dar aula, e isso influencia na minha aprendizagem, na minha vida e nas amizades que tenho aqui.

Marisa: Tem influência sim, até em casa. Tenho minhas filhas e sou referência para elas, porque voltei a estudar adulta e trabalhando fora de casa. Elas dizem que na minha idade já estarão formadas, não querem passar por isso. Para mim, o tempo curricular na sala de aula influencia muito na minha aprendizagem e nas minhas amizades.

Beatriz: A influência é muito boa. Os professores são muito bons, gostam de dar aula, se interessam por nossa aprendizagem.

Rita: Eu concordo com os colegas. Influencia muito, em todos os sentidos. Os professores são muito bons, a gente aprende, a gente ganha amizades.

Júlia: Também concordo com os colegas. O tempo curricular tem influencia muito boa em todos os sentidos da vida da gente.

7. Esse tempo influencia a organização das atividades em sala de aula?

Pedro: Influência sim. Nas aulas dos professores, na nossa aprendizagem, na nossa convivência, tudo é o tempo curricular.

Fátima: Também acho que sim. O tempo é curto, mas influencia no trabalho dos professores e no que a gente aprende e na convivência do dia a dia.

Júlia: Eu acho assim, que influencia em tudo. Não só para a ficha 19, mas para nossa aprendizagem, se a gente não aprender, como vamos fazer o ENEM, arrumar trabalho? Os professores daqui gostam de dar aula, se interessam pela nossa aprendizagem.

Beatriz: Temos bons professores aqui que gostam de dar aula, de ver a gente aprender. O professor de Matemática se interessa muito, que ver a gente aprendendo. Influencia também na nossa amizade.

Luísa: Como eu já disse, o tempo curricular é curto, mas influencia porque os professores trabalham, gostam de dar aula, mesmo com esse tempo curto da EJA.

Rita: Influencia porque é dentro desse tempo que a gente aprende. É dentro desse tempo que os professores dão aula, em um semestre ou em 1 ano e meio.

Isa: Também penso assim. É dentro desse tempo curricular que a gente faz as atividades na sala de aula e que a gente aprende.

8. O que representa o tempo curricular em um semestre?

Júlia: Tempo corrido, muito corrido para um semestre, muito exigido da gente.

Fátima: É o tempo corrido, mas é bom! É o tempo que a gente tem para aprender, para fazer amizades. É o tempo que temos.

Pedro: O tempo realmente é curto, é corrido. A gente acha que vai demorar, mas é rápido. É o tempo da EJA.

Luísa: É um tempo muito curto, mas representa o tempo da EJA.

Beatriz: É um tempo bom, embora muito curto. É pouco para a gente aprender muita coisa, é um tempo insuficiente.

Marisa: É um tempo muito curto, enquanto os alunos do regular fazem um ano letivo, a gente faz um semestre letivo. É muito pouco, mas é bom para a gente que trabalha.

Isa: Concordo com os colegas professora. É um tempo curto. É um tempo corrido.

9. Se tivessem que identificar três influências do tempo curricular na vida de vocês enquanto estudantes, quais seriam?

Júlia: Voltar a estudar (i); a aprendizagem (ii); as amizades que fizemos (iii).

Marisa: Voltar a estudar (i); a aprendizagem (ii); a convivência com os amigos (iii).

Beatriz: A disciplina para o estudo (i); a convivência com os amigos (ii); a aprendizagem (iii).

Pedro: A amizade dos amigos que vou levar para sempre (i); a aprendizagem com os professores que vou levar para sempre (ii); a disciplina, às 18h, vir para a escola (iii). Tudo isso influenciou muito.

Rita: A disciplina. A hora da gente vir para a escola (i); os professores com os seus ensinamentos, isso influencia muito (ii); as amizades que a gente faz aqui, como eu e Suzana que acabamos abrindo um atelier juntas, isso é muito bom. Influências muito boas (iiii).

Fátima: Concordo com o grupo. As amizades (i); os professores que gostam de dar aula (ii); a aprendizagem (iii).

Luísa: As amizades que a gente faz aqui (i); os professores (ii); a aprendizagem (iii).

10. Consideram essas influências boas ou ruins? Por quê?

Todos consideraram as influências boas, porque contribuem para o crescimento pessoal e social.

11. Como estudantes da EJA, se vocês pudessem decidir sobre a organização do tempo que passam na escola, que decisões tomariam? Que alterações introduziriam ao nível do tempo curricular dentro e fora da sala de aula?

Luísa: Não alteraria nada. É o tempo da EJA, foi feito assim, com curto tempo. Se alterar, deixa de ser EJA.

Beatriz: Alteraria sim. Algumas disciplinas. Tiraria Educação Física e acrescentaria informática que é muito importante. Às vezes a gente quer digitar um trabalho, tirar uma foto, e não sabe lidar com o computador. Então, informática seria muito bom.

Luísa: Concordo com Beatriz. Acrescentaria informática que é muito importante.

Júlia: Eu alteraria. Faria a troca de Educação Física por informática, que é mais importante, a gente aprendia mais. Eu mudaria sim. Colocaria informática e laboratório de Química.

Marisa: Eu faria alterações sim. Mudaria o horário das disciplinas de 40 minutos para 50 minutos. Aumentaria a hora aula das disciplinas que os alunos têm mais dificuldades, como Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa. Trocaria Educação Física pela informática. Como os colegas já falaram, é muito importante. Conversaria com a Diretora e mudaria essas coisas. Educação Física é menos importante. Fazia essas mudanças conversando com os alunos.

Rita: Eu mudaria, também. Mas não tiraria Educação Física. Tem gente que pensa que não é uma disciplina importante, mas é sim. Colocaria também um laboratório de Química porque a gente só tem teoria e a prática também é muito importante. Mudaria o que fosse bom para os alunos.

Pedro: Eu abriria a biblioteca, aulas de informática e aulas no laboratório de Química. Isso ajudaria a gente a aprender mais e melhor.

Fátima: Faria alterações sim. Porque a gente termina o curso e não consegue trabalhar. Substituía Educação Física pelo laboratório de informática. Abria a biblioteca no horário noturno.

12. Considera a EJA uma modalidade de educação específica? Por quê?

Beatriz: Sim, porque é uma nova chance para os jovens e adultos estudarem e, porque o tempo curricular é curto. Mas é bom assim mesmo. Eu gosto.

Luísa: Sim, porque o tempo é curto e está voltado para os jovens e os adultos.

Fátima: Sim, por causa do tempo curricular de 1 ano e 6 meses para concluir o Ensino Médio.

Isa: Sim, por causa do tempo curricular que é curto. É o tempo voltado para pessoas adultas, como eu.

Pedro: Concordo com os colegas. A EJA é específica porque o curso está voltado para os jovens e para os adultos.

Marisa: Sim, porque o tempo é curto e é para jovens e adultos.

13. Considera que o tempo curricular da EJA permite concretizar as finalidades propostas para esta modalidade de ensino?

Beatriz: Não dá conta. O tempo é pequeno. Os livros da EJA poucos professores utilizam porque não gostam, dizem que os livros não dão conta da nossa aprendizagem, não tem material para os alunos.

Luísa: Consegue sim, porque é EJA e o tempo é reduzido.

Marisa: Consegue sim, mas nem todo aluno consegue acompanhar. Dentro do cronograma os professores conseguem concretizar, mas nem todo aluno consegue acompanhar.

Júlia : Não consegue porque o tempo é curto, é corrido. Isto não é bom para a gente. Falta muita coisa.

Beatriz: Não consegue concretizar. Falta muita coisa. Os livros não são bons, os professores não gostam, não usam, a gente também não. O tempo é muito curto para o Ensino Médio.

Pedro: Acho que consegue, os professores ajudam muito, mesmo com o tempo curto.

Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE M

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS EM *FOCUS GROUPS* COM OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO – MÓDULO III B

1. Inicialmente, gostaríamos que falassem um pouco do vosso trabalho, da forma como o conciliam com as atividades da escola, que falassem sobre os vossos tempos de estudo, isto é, como organizam o vosso tempo curricular.

Gabriel: Eu trabalho como balconista numa empresa o dia todo, não tenho tempo para estudar durante o dia, por isso, procurei a EJA a noite. Se não estiver muito cansado, faço minhas atividades quando chego em casa ou no intervalo do almoço. Fica difícil conciliar porque trabalho o dia todo.

Heitor: No momento estou desempregado, por isso tenho mais um pouco de tempo para conciliar com os estudos, mesmo assim saio muito de casa para procurar emprego. Faço as atividades que os professores pedem a noite, depois da aula ou final de semana.

Maria da Conceição L. da Silva: No momento, não estou trabalhando fora, sou do lar, mas quero trabalhar quando terminar o curso. Cuido da casa e filhos. Faço as atividades durante o dia ou a noite.

Mariana: Sou estudante do Ensino Médio da EJA à noite, faço curso de computação e auxiliar de saúde bucal. Faço minhas atividades em casa durante o dia, às vezes a noite ou no final de semana.

Lourdes: No momento, estou desempregada, sou do lar e da escola. Faço minhas atividades durante o dia ou a noite.

Tiago: Trabalho no mercado informal, sou trabalhador ambulante. É difícil conciliar com as atividades da escola porque trabalho o dia todo. Faço minhas atividades a noite ou no final de semana.

Cláudia: Trabalho como cuidadora de idosos e sou dona de casa. Faço minhas atividades nos intervalos e no final de semana.

Tereza: Sou estudante e sou dona de casa. Faço minhas atividades em casa durante o dia.

2. O que entendem pela expressão "tempo curricular"?

Heitor: Entendo como o tempo que a gente aprende na escola e na sala de aula. É o tempo que os professores dão aula para a gente.

Tereza: Concordo com o colega, professora. É o tempo que a gente aprende na sala de aula, é o tempo que a gente aprende com os professores.

Tiago: Tempo curricular na minha opinião significa o tempo, desde o momento que a gente entra no colégio, conversa com os colegas na hora do jantar. É o tempo também que os professores dão aula. Às vezes não dá para muita coisa porque é pequeno, mas é o tempo que o professor ensina e a gente aprende.

Mariana: Para mim é o tempo que a gente aprende na sala de aula. É o tempo do trabalho do professor, ás vezes mal aproveitado tanto pelo professor quanto pelo aluno. O tempo que a gente vive com os colegas aprendendo outras coisas também. É o tempo curto de 1 ano e 6 meses para a gente aprender no Ensino Médio.

Cláudia: Eu concordo com o que os colegas disseram. O tempo para mim é isso, o tempo da escola, o tempo da sala de aula.

Lourdes: Para mim, o tempo é pequeno para o Ensino Médio, mas é o tempo que a gente aprende. Tempo curricular é isso, o tempo da escola e o tempo da sala de aula.

Isabel: Eu entendo o tempo curricular como o tempo que a gente tem para estudar no Ensino Médio. É o tempo em que os professores dão aula para a gente. É o tempo que a gente aprende.

3. Que influências consideram que tem esse tempo curricular ao nível da organização das práticas dos professores na escola? E na sala de aula?

Gabriel: Eu acho que o tempo influencia no trabalho do professor e na aprendizagem do aluno. O tempo é curto para a gente aprender muita coisa em 1ano e 6 meses. A gente não aprende quase nada para fazer o vestibular. Então, tem uma influência negativa.

Tiago: Concordo com o Gabriel. É muito assunto para pouco tempo, muitas vezes não conseguimos aprender porque é muito assunto e nós trabalhamos. Por isso, a influência é nos estudos, no que a gente deixa de aprender porque o tempo é curto.

Mariana: Para mim, é um tempo curto que não ajuda muito na aprendizagem do curso. O professor às vezes quer trabalhar mais e não pode. Então, influencia no tempo da gente aprender. Ás vezes alguns colegas não ajudam porque brincam, fazem barulho e atrapalham a aula, por isso, eu acho que o tempo influencia na aula do professor e na aprendizagem do aluno.

Isabel: Eu penso assim. O tempo curricular influencia na vida da gente aqui na escola e na sala de aula. Mas é um tempo pequeno para a gente aprender muita coisa do Ensino Médio.

Heitor: É o tempo curricular que influencia na aula do professor, como ele dá aula. Também como a gente aprende, mas é um tempo pequeno, muito curto para a gente aprender muita coisa**.**

Tereza: Concordo com o que os colegas disseram. É assim mesmo professora.

Lourdes: Os professores sabem que o tempo é tão curto que ajudam a gente. Pedem para a gente fazer pesquisa na internet, fazem trabalhos para ajudar nas notas, se não, a gente fica com nota baixa. O tempo é muito pequeno.

4. Consideram que esse tempo depende da política curricular em vigor? Por quê?

Mariana: Sim! A parte didática, como os livros, os materiais para a EJA são bem defasados. Depende também de outras coisas, mas precisa melhorar muito em todos os sentidos para os professores e para

os alunos da EJA, principalmente, com os livros didáticos, materiais didáticos, laboratórios. Tudo que ajude na aprendizagem da gente.

Tiago: Concordo com a Mariana. Se o colégio é de Referência, diz que é de Referência devia ter mais estrutura para a EJA. A política não olha para os estudantes da EJA como deveria. Não atende as nossas necessidades.

Lourdes: Sim, acho que sim! Há uma diferença no tratamento para a EJA. Os alunos do ensino regular recebem tablet, a gente não. Por quê? Nós também somos estudantes, mas tratam a gente diferente. Não é só pelo tablet, mas outros materiais didáticos que não chegam para a EJA. Esse tempo depende das políticas, mas as políticas deixam muito a desejar com material didático para nós.

Gabriel: Também concordo com os colegas. O tempo depende da política curricular sim, mas a política é falha com a EJA.

5. Como definem política curricular?

Heitor: Entendo a política curricular como a política das desigualdades, que trata a gente com muita diferença na escola

Mariana: Também entendo como a política das desigualdades. O aluno da EJA é tratado com diferença em tudo, desde o tempo curricular até os conteúdos e o material didático. A política curricular no nosso país, no nosso Estado trata os estudantes com muita diferença. É a política que define toda a educação.

Tiago: É a política que nós não encontramos muito apoio. A gente vem para escola, a gente quer estudar, mas encontramos o apoio que precisamos. Temos aulas, os professores são bons, mas a política curricular deixa a desejar com a EJA.

Lourdes: A política curricular é a política que organiza e estrutura a educação. Mas é uma política falha com a educação, falha com a EJA. Não tem material didático suficiente, o tempo do Ensino Médio é pequeno. Mas também tem coisa boa, a merenda daqui é muito boa, a gente tem opção.

Tereza: Vou dizer uma coisa professora. A política é falha, mas tem coisa boa. A merenda é boa, os professores são bons, a escola é boa, os professores tratam a gente bem.

Isabel: Concordo. Mas nem tudo depende da política curricular, os alunos têm que saber se comportar e fazer sua parte. No início do ano a escola ficou linda com as cadeiras e mesas novas, mas os alunos riscaram, quebraram, sentavam em cima. Isto não é culpa da política. Eu sei que a política não é totalmente boa, falta muitas coisas para a gente como os colegas já falaram, mas cada um deve fazer a sua parte.

Cláudia: Eu concordo com o que os colegas falaram. É isso professora.

6. Como caracterizam o tempo curricular na sala de aula? Consideram que ele influencia as vossas aprendizagens? Por quê?

Lourdes: Para mim, o tempo é muito curto, é muito pequeno para concluir o Ensino Médio. Ele influencia sim na minha aprendizagem, mas poderia ser mais. Por que o ensino da manhã e da tarde tem mais tempo e a gente não? Se o tempo fosse maior, a aprendizagem também seria.

Tiago: Eu concordo com Lourdes. Esse tempo na sala de aula poderia ser maior para nós e para os professores, mas é muito pequeno, é curto. Ele é bom, eu aprendo. Mas poderia aprender muito mais se ele fosse maior. Para o Ensino Médio é muito curto.

Mariana: Eu caracterizo como um tempo insuficiente para a conclusão do Ensino Médio. Com esse tempo como vamos enfrentar um vestibular aí fora, se aprendizagem é deficiente? Por isso é um tempo curto para professor e aluno dar conta do conteúdo. Ele influencia na nossa aprendizagem, mas é insuficiente.

Gabriel: É um tempo pequeno, curto e por isso ajuda pouco, poderia ajudar muito mais, poderia influenciar mais na aprendizagem, nas coisas que a gente precisa aprender no Ensino Médio.

Isabel: É um tempo bom, mas ao mesmo tempo é muito pouco para nós, para nossa aprendizagem como aluno do Ensino Médio. Ele influencia sim, eu aprendo muito, mas poderia aprender muito mais se o tempo fosse maior.

Heitor: Concordo com os colegas. Esse tempo influencia na vida da gente, no que a gente aprende aqui na escola, mas é pouco para o mercado do trabalho. É pouco para a gente aprender o que o Ensino Médio tem à oferecer.

7. Esse tempo influencia a organização das atividades em sala de aula?

Todos respondem. Sim, influencia.

8. O que representa o tempo curricular em um semestre?

Heitor: Pouco tempo, principalmente no início do ano. Esse tempo é de quatro meses por que janeiro são férias e fevereiro carnaval. Ficam quatro meses para a gente estudar.

Tiago: O tempo curricular em um semestre para nós do Ensino Médio é pouco, representa um tempo pequeno, reduzido.

Isabel: Enquanto os outros alunos têm um ano para estudar, a gente tem um semestre com um tempo curto. Ele representa o que a gente aprende, mas é pequeno demais para o Ensino Médio. Mas é bom! Não sei quem teve essa ideia da EJA, mas é bom, eu aprendo muito.

Lourdes: Representa o que os colegas já disseram**.** Tempo insuficiente para o Ensino Médio.

Gabriel: Concordo com os colegas. Para um semestre é um tempo curricular pequeno, curto para muitos conteúdos do Ensino Médio.

Mariana: Fica difícil porque tem começo, meio e fim para seis meses. É muito pouco para nossa formação. Não dá para o professor trabalhar direito com os conteúdos do Ensino Médio e, para a gente fica difícil de aprender o que precisamos, por isso, eu acho que o tempo é curto, influencia na nossa aprendizagem, mas poderia influenciar muito mais. Será que essa grade curricular ajuda os alunos com muitas dificuldades?

Tereza: A EJA é uma benção na minha vida. Para quem estuda e trabalha ela é ideal em um ano e seis meses.

9. Se tivessem que identificar três influências do tempo curricular na vida de vocês enquanto estudantes, quais seriam?

Tereza: A professora de Língua Portuguesa, o professor de Matemática e a professora de Filosofia.

Lourdes: A professora de Língua Portuguesa, o professor de História e Geografia, suas aulas, seus exercícios são muito bons! Eu aprendo mesmo, e a professora de Filosofia.

Isabel: A professora de Filosofia, o Professor de Biologia, show de bola! Quando eu chego em casa, digo para minha filha, hoje eu aprendi até o que não eu não perguntei. Ele é excelente! De 0 a 10, dou mil. E a professora de Língua Portuguesa.

Gabriel: O professor de Biologia, o professor de Química e Física e a professora de Língua Portuguesa.

Tiago: Eu concordo com os colegas. O Professor de Biologia, a professora de Língua Portuguesa, e a professora de Filosofia.

Mariana: O desejo da certificação do Ensino Médio para trabalhar, o corpo docente, com destaque para os professores que os colegas falaram.

Cláudia: A professora de Língua Portuguesa, o professor de Biologia e a professora de Filosofia.

10. Consideram essas influencias boas ou ruins?

Todos responderam muito boa.

11. Como estudantes da EJA, se vocês pudessem decidir sobre a organização do tempo que passam na escola, que decisões tomariam? Que alterações introduziriam ao nível do tempo curricular dentro e fora da sala de aulas?

Mariana: Uma delas seria organizar os alunos por faixa etária, isso facilitaria a aprendizagem e a convivência, os interesses são muito diferentes, a aprendizagem também é diferente (i); laboratório de informática (ii); e biblioteca (iii).

Tiago: Em primeiro lugar, eu colocaria uma professora de Psicologia para ajudar os alunos que tem dificuldades de aprender (i); laboratório de informática (ii); e laboratório de Química (iii).

Lourdes: Eu fazia uma horta com os alunos para fazer a merenda (i); biblioteca (ii); e laboratório de informática (iii).

Tereza: Biblioteca (i); material didático (ii); e laboratório de informática (iii).

Gabriel: eu colocaria uma biblioteca que funcionasse (i); laboratório de informática (ii); e laboratório de Química (iii).

Cláudia: Concordo com os colegas professora. Eu alteraria sim. Abriria a biblioteca (i); material didático (ii); e laboratório de informática (iii).

12. Considera a EJA uma modalidade de educação específica? Por quê?

Lourdes: Eu acho que ela não é específica, porque tem pouco tempo para a gente aprender, por isso, eu acho que não.

Tiago: Sim. Pelo tempo para a gente aprender. A EJA é uma emergência do governo com esse curso para pessoas adultas, mas não atende da melhor forma que a gente precisa.

Isabel: Considero específica sim. Eu vejo a EJA como um modelo de programa que veio ajudar as pessoas adultas que não terminaram os estudos.

Cláudia: Eu acho que ela é específica porque ajuda muita gente que deixou de estudar, gente adulta como eu.

Tereza: A EJA é específica porque é voltada para pessoas jovens e adultas.

Gabriel: Considero a EJA específica porque é uma modalidade para pessoas adultas e tem um tempo reduzido.

Heitor: A EJA é específica sim. O tempo curricular é de 1 ano e seis meses.

13. Considera que o tempo curricular da EJA permite concretizar as finalidades propostas para esta modalidade de ensino?

Isabel: Sim e não. Sim, porque permite que a gente termine os estudos, o Ensino Médio. Não, porque não forma a gente direito, o tempo é pouco.

Lourdes: Eu acho que a EJA é específica, ela tem pouco tempo, dá oportunidade para pessoas adultas estudarem, mas não concretiza as finalidades.

Mariana: Penso, que não. O tempo é muito pouco para a gente aprender tudo que precisamos. Meu filho está no 8º ano e estuda assuntos que eu estudo no Ensino Médio, como pode? Então, não cumpre totalmente porque o tempo curricular é pouco, falta laboratório, sala de informática, livro didático bom e para todos, deixa a desejar.

Tiago: Sim, eu acho que a EJA concretiza, pelo fato dela ser criada para gente adulta, mesmo no tempo curto de um ano e meio.

Tereza: Eu digo que sim, porque ela é para gente adulta, mesmo com o tempo curto.

Heitor: Eu acho que não, porque é pouco tempo, 1 ano e 6 meses para o Ensino Médio. Não dá para aprender tudo que é necessário.

Cláudia: Eu acho que sim. O tempo é curto, mas concretiza.

Gabriel: Não, não concretiza. O tempo é insuficiente para o Ensino Médio.

Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE M1

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Entrevista em *Focus Groups* – Estudantes do Módulo II A

Quadro - Grelha de categorias, subcategorias e unidades de registos da dimensão -*Tempo Curricular*

Categoria	Subcategoria	Unidades de registos
A. Trabalho e estudo	Difícil	Conciliar o estudo com o trabalho exige força de vontade
		Para chegar na escola fazemos um grande percurso
	Cansativo	Mesmo com todas as dificuldades que enfrentamos, não desistimos
		A gente se esforça para dar conta dos dois
	Árduo	Se não trabalhamos não sobrevivemos
		Estudar ajuda melhorar nossa vida
	Complicado	O estudante jovem e adulto tem mais dificuldade
		Não temos muito tempo para estudar, para fazer as atividades
		Temos que dar conta da família, das tarefas domésticas e do trabalho fora
		O curso a noite ajuda o estudante jovem e adulto trabalhador
B. Organização dos estudos	Escola	É o melhor momento para aprender
		O horário das aulas é o momento de estudar e aprender
		Na sala de aula estudamos mais
		Fora da escola, não temos muito tempo para aprender
		Cuidamos da família e das atividades domésticas

	Casa	Quando chegamos do trabalho, vamos cuidar da família e das atividades domésticas
		Fazemos as atividades quando chegamos da escola
		No final de semana
	Trabalho	Fazemos nossas atividades no intervalo do horário do almoço

C. Sentidos da vivência dos estudos	Retorno à escola	Voltar a estudar depois de adultos
		Cursar o Ensino Médio em 1 ano e meio
		Estudar na EJA
		Voltar a estudar em um curso de tempo reduzido
		É um tempo curto para atender as necessidades dos estudantes adultos, mais é muito bom
		Recuperar os estudos
	Oportunidade de aprendizagem	Realizar o sonho de concluir o Ensino Médio
		Realizar o sonho de ter um diploma do Ensino Médio
D. Influências nos estudos	Positiva	Boa, a gente aprende
		Aprende-se muita coisa mesmo com o tempo curto
		As aulas são boas
		Porque aprendemos com os professores e com os colegas
		Temos uma convivência maravilhosa com os professores e com os colegas
	Negativa	Deixamos de aprender muita coisa porque o tempo é curto
		Por causa do tempo reduzido, deixamos de aprender muitos conteúdos para o vestibular
		Nos conteúdos, os professores aceleram
		O Ensino Médio em 1 ano e 6 meses
	Na vida profissional Perspetiva	Mudar de profissão
		Ingressar no mercado de trabalho
		Exercer outra profissão
		Desempenhar outras funções

E. Formação	Percurso	Pensado para a EJA
		Pensado para o estudante trabalhador
		Aligeirado
		Aprendizagem insuficiente para o Ensino Médio
	Conclusão	Reduzida, não dá conta das nossas dificuldades

Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE M2

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Entrevista Individual– **Coordenadora Pedagógica**
Quadro – Grelha de categorias, subcategorias e unidades de registos da dimensão – *Política Curricular*

Categoria	Subcategoria	Unidades de registos
A. Política de governo	Nas esferas federal, estadual e municipal	São as leis, as normas, os pareceres
B. Política que determina o currículo	Influência na escola	Define e estrutura o currículo da escola de acordo com os níveis e modalidades de ensino
	Influência no trabalho da coordenação pedagógica	Aponta caminhos para as decisões pedagógicas
		No meu trabalho tem uma influência muito boa, orienta na organização e adaptação do currículo para a EJA
		Fundamenta e direciona o planeamento pedagógico da coordenação
	Influências no trabalho do professor	Eixo norteador do planeamento didático do professor.
		Através dos documentos oficiais pedagógicos, orientam na seleção e nas formas dos conteúdos para serem vivenciados na sala de aula.
C. Influência da política curricular na modalidade da EJA	No percurso formativo da modalidade	Currículo organizado e sistematizado para o tempo curricular de 1 ano e 6 meses
		Com os documentos orientadores da organização e sistematização do currículo adequado à EJA

	Na consolidação da modalidade	A política curricular fortalece a credibilidade da EJA no Brasil. Oportuniza a volta dos estudantes à escola.
D. Influência da política curricular no trabalho da coordenação pedagógica.	Positiva	É o Norte, direciona a organização do currículo para a escola e para a sala de aula

Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE M3

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOIVENS E ADULTOS

Entrevistas de *Focus Groups* – **Professores** – Módulos II A e III B
Quadro – Grelha de categorias, subcategorias e unidades de registos da dimensão – *Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos.*

Categoria	Subcategoria	Unidades de registos
A. Organização das práticas docentes na sala de aula	Orientar as atividades para os estudantes	Propor Atividades individuais e coletivas
		Apoiar na realização das atividades
		Aproveitar o tempo de cada disciplina para aprofundar os conteúdos
B. Contribuição para o processo de ensino e aprendizagem	Trabalhar conteúdos adequados e contextualizados	De acordo com a proposta curricular da EJA
		Utilizar livros didáticos da EJA e do ensino regular e trabalhar com metodologias adequadas.
	Acompanhamento e apoio nas atividades	Correção das atividades coletiva em sala de aula
		Indicar livros didáticos e textos
		Novas oportunidades de ensino
C. Contribuição para a formação pessoal, social e profissional	Metodologias adequadas para jovens e adultos	Utilizar recursos diversificados (materiais didáticos e livros didáticos)
		Atividades individuais e coletivas

		Trabalhar com projetos didáticos
	Trabalhar com valores éticos, morais e culturais	Para o longo da vida
		Tomar como referência as experiências de vida dos estudantes e resignificar conceitos e atitudes.
D. Avaliação das práticas docentes e da aprendizagem	Sistemática	Ao longo do processo
	Pela frequência e participação dos estudantes	Avaliação individual e coletiva Observando autoestima
	Pelo desempenho	Corrigindo as atividades coletivamente
		Novas oportunidades de ensino e aprendizagem.
		Valorizar as atividades realizadas
		Trabalhando com a autoestima

Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE M4
TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Entrevista Individual - **Gestora**

Quadro – Grelha de categorias, subcategorias e unidades de registos da dimensão – *Organização do Currículo*

Categoria	Subcategoria	Unidades de registos
A. Currículo organizado pela política curricular	Currículo determinado	Organizado e determinado pela política curricular para ser trabalhado na escola e na sala de aula. Orienta o trabalho do professor e da gestão.
B. Organização do currículo pela gestão	Plano de Ação Anual	Construído no coletivo. (gestão, coordenação e professores).
	Projeto Político Pedagógico	Nos orientamos pelos documentos da política curricular federal e estadual.
C. Organização do currículo pelo professor	Planeamento didático	Os professores seguem as orientações dos documentos normativos e do Projeto Político Pedagógico.
		Os professores utilizam os manuais escolares do Ensino Médio Regular e do Ensino Médio da EJA.
D. A organização do currículo e a aprendizagem	Expetativas positivas	Contribui de forma positiva para a aprendizagem dos estudantes.
		Desenvolve algumas competências necessárias.
		Contribui para o senso crítico
		Contribui para melhor inserção no mercado de trabalho Contribui para elevar a autoestima dos estudantes.

Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNP

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE N

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL DA GESTORA DA ESCOLA CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVESNE ADULTOS – ENSINO MÉDIO

Nome:	**Função:**

1. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

a). Pode falar-nos um pouco sobre a sua trajetória na área de educação? Pode salientar qual a importância desse percurso até se tornar gestora na(s) escola(s) em que trabalha?

Comecei a gostar da área de ensino no 3° período da graduação de Educação Física. Eu sempre gostei de falar, de sala de aula e de ensinar. Tive oportunidade de trabalhar com projetos na área de Educação Física nas escolas. Trabalhei também como estagiária e monitora na Universidade, trabalhei com projetos na mesma área nas escolas. Fiz estágio como monitora na área esportiva no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) foram experiências muito boas na minha vida pessoal e profissional. Trabalhei como voluntária no Projeto Ayrton Senna pelos projetos Santo Amaro na Universidade de Pernambuco - UPE. Como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Fiz projetos de pesquisa de práticas esportivas com alunos de escola pública. Na universidade, fiz trabalhos com idosos.
Após minha formatura, recebi convite para trabalhar como docente em uma escola particular, trabalhar com adolescentes. Também trabalhei em ginásio e no Clube das Águias com esporte, natação e hidroginástica. Em 2012 comecei a trabalhar como professora na EJA a noite e no ensino regular pela manhã, foi a partir daí que tive a oportunidade de fazer o curso de mestrado profissional do Programa de Formação de Gestor Escolar de Pernambuco (PROGEPE), os professores aprovados cursavam o mestrado e concorriam para uma vaga de gestor de escola. Foi assim minha trajetória. Estou nesta escola desde 2013 como gestora.

b). Tendo em conta o contexto em que se situa a escola onde trabalha, considera essencial o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos? Porquê

Sim, é essencial. Apesar da escola estar situada nesta localidade não atende especificamente estudantes daqui, mas de comunidades vizinhas menos favorecidas. Nesta área, são cinco escolas, mas esta é a única que oferta a EJA, por isso, considero que é muito importante e essencial para que os alunos tenham oportunidade de retornar à escola e concluir o Ensino Médio. Penso, que não podemos deixar de ofertar a modalidade, se isto acontecer estaremos deixando fora da escola muitos alunos que precisam retornar à escola e concluir seus estudos. São pessoas que deixaram a escola porque casaram, porque precisavam trabalhar, porque não se sentiam motivados e por outros motivos

e, hoje, retornaram ou desejam retornar à escola. Para mim, isto é mais que suficiente para ofertamos a modalidade.

2. DOCUMENTOS OFICIAIS E TEMPO CURRICULAR

a). O tempo curricular que as escolas, os professores e os estudantes dispõem é fundamental quer em termos organizativos quer em termos pedagógicos. Como é que a sua escola organiza esse tempo: baseia-se apenas no que está estipulado nos normativos oficiais ou a escola toma decisões a esse nível? Em caso afirmativo, que decisões toma?

Sim, é fundamental! O tempo curricular não é o suficiente, o ideal para o Ensino Médio, mas não há outra opção pelo facto de ser noturno, dos alunos serem trabalhadores e muitos chegam cansados. Sim, é um tempo fundamental para a organização administrativa e pedagógica da escola em favor dos alunos e dos professores. É um tempo reduzido em todos os aspetos, mas é fundamental.
A escola deve seguir os documentos normativos, mas com flexibilidade de adequação para a dinâmica da escola de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento elaborado na escola com a participação dos professores e dos alunos e de outros documentos, tais como: Parâmetros Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (PCNs - EJA), Orientações Teórico-Metodológica (OTMs), Proposta Curricular do Estado de Pernambuco. Quanto as decisões enquanto gestora, vou de acordo com as necessidades dos professores e dos alunos.
Há uma flexibilidade de reorganização do tempo, do horário e das atividades em detrimento da modalidade, do perfil da turma, do currículo organizado pelos professores, mas sem ferir os documentos oficiais. Enquanto gestora, entendo que não tem como não ser flexível. Educar é um processo dinâmico, mas de acordo com as necessidades.

3.TEMPO CURRICULAR E EJA

a). O facto de o tempo curricular atribuído à Educação de Jovens e Adultos ser diferenciado de outras modalidades de ensino é benéfico? Porquê?

Sim, de um lado, é benéfico pelas especificidades e necessidades da modalidade, um tempo minimizado para o horário noturno, o aluno da EJA não dispõe de mais tempo pela faixa etária. Neste sentido, 3 anos seria muito tempo, por isso, quando pensamos nos alunos da EJA que concluem o curso com 1.500 horas, em três módulos é benéfico, considero benéfico. Muitos estão aqui para recuperar o tempo perdido e voltar para o mercado de trabalho, outros, querem apenas o diploma. De outro lado, quando pensamos na formação desses alunos, o que devem aprender e como muitos concluem o curso, sem as competências necessárias para o que a sociedade exige, não é benéfico. Isto fica muito claro nas reprovações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do vestibular que exigem conhecimentos de todas áreas comprometendo o ingresso no Ensino Superior.
Outro ponto a considerar são as disciplinas, nem sempre o professor consegue trabalhar os conteúdos propostos. Os alunos não dominam conhecimentos suficientes pelas suas histórias de vida e pelo tempo na EJA ser reduzido e curto. Eu não consigo fazer atividades de planeamento, conselho, projetos, reuniões da mesma forma e com a mesma qualidade que faço como o ensino regular por conta do horário noturno, da sua redução. Também não consigo fazer outras atividades por conta do horário. Embora seja benéfico, sem dúvida, é uma proposta totalmente diferente do ensino regular.

4. TEMPO E POLÍTICA CURRICULAR

a). O facto de esse tempo ser diferente na EJA é consequência das atuais políticas educativas e curriculares. Considera que essas políticas têm facilitado a consolidação desta modalidade de ensino? Porquê?

De facto, eu não sei lhe dizer como surgiu a EJA, mas considero consequências das políticas sim! Neste caso, a política tem duas faces, a política no passado foi muito falha não assegurando os direitos das pessoas, não oportunizando o acesso e a permanência dos alunos na escola básica, não conteve a evasão e não possibilitou a conclusão do Ensino Médio e, gerou essa modalidade de ensino e o horário noturno. Quando eu penso na EJA, vejo essas falhas nas políticas públicas. A outra face, diz respeito a política atual que vem tentando concertar esses erros do passado, vem tentando consolidar uma educação que atenda às necessidades da EJA tanto ao nível de governo federal quanto ao nível de governo estadual, contudo, investimentos maiores devem acontecer. O que vivemos hoje, é consequência do passado. As políticas têm tentado buscar consolidar esta modalidade com material didático, livros didáticos, projetos, formação de professores, mas não é suficiente.

b). E ao nível da gestão, quais as principais influências dessas políticas?

Influencia sim! Positivamente quando há projetos voltados para os estudantes, mas infelizmente, o aluno da EJA noturno não participa porque trabalha, quando investe em recursos, tais como: cadeiras, ar condicionado, retroprojetor, datashow, livros para a biblioteca. Materiais que melhoram a condição estrutural da escola para todos os alunos. Influenciam no meu trabalho diário, porque me obriga a implementar projetos para receber mais recursos para a escola e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.
Influencia na elaboração do PPP especificando o que é a EJA e suas necessidades e funções, no combate à evasão escolar. Ano passado, nossa escola teve a menor taxa de evasão escolar, isto se deve ao trabalho da gestão com toda a equipe na reorganização do currículo com práticas voltadas para a EJA; influencia também na elaboração do Plano de Ação Anual, nas metas e ações. Todo trabalho tem objetivos estratégicos para manter o aluno na escola, ou seja, o acesso, a permanência e a conclusão. Enfim, as políticas influenciam no meu projeto de gestão que é elaborado todos os anos e em consonância com as políticas, sobretudo do Estado. São essas influências no trabalho da gestão a nível administrativo e pedagógico na organização do currículo do ensino regular e da EJA.

c). Ainda à luz das atuais políticas educativas e curriculares, como você avalia a formação e o desenvolvimento de competências essenciais para inserção pessoal, social e profissional dos estudantes da EJA?

Avalio de forma positiva. Desenvolve competências sim, com as peculiaridades de estudante da EJA. Os estudantes entram na modalidade e não sai vazio, ele aprende. Os professores contribuem para essa formação trabalhando para além dos conteúdos disciplinares. Trabalham valores morais e éticos voltados para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e transformadores da realidade em que estão inseridos. Os alunos não são avaliados apenas numericamente, mas qualitativamente. Avalio positivamente porque embora seja um tempo mais curto, reduzido, eles sempre aprendem de acordo com seu desenvolvimento, eles vão aprendendo com a sociabilidade, com os projetos vivenciados, vão aprendendo no dia a dia da escola e da sala de aula. Toda essa aprendizagem, eles levam para a vida social e profissional. Essas competências desenvolvidas também têm a ver com a disponibilidade, com o interesse e a motivação de cada um. Aqui na escola, nós procuramos fazer um trabalho dialógico junto ao professor no sentido de orientar, falar sobre a importância do estudo, do trabalho, das exigências da sociedade para que os alunos valorizem o curso.

d). Se tivesse oportunidade de mudar alguma coisa na EJA, o que mudaria? Porquê?

Para mim, é difícil dizer o que mudaria porque não tenho uma solução adequada. Me chama muito

atenção a diferença de faixa etária em cada turma, penso, que mudaria isso, e também organizaria as turmas pelo nível de desempenho. São dois aspetos que para mim tem muita influência na aprendizagem. Organizaria as turmas por faixa etária (i); organizaria as turmas pelo nível de desempenho, para aprofundar os conteúdos e possibilitar melhor aprendizagem (ii); aumentaria o tempo das aulas (iii).

PERFIL PESSOAL:

Nome:	
Sexo:	
Idade:	
Formação:	
Tempo de atuação em educação:	
Tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos:	

Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Cièntifico e Tecnológico – CNPq.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE O

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL DA COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVESNE ADULTOS - ENSINO MÉDIO

Nome:	**Função:**

1. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

a). Pode falar-nos um pouco sobre a sua trajetória na área de educação? E sobre as funções de coordenadora?

Já atuo na área de educação há 30 anos em sala de aula, no Ensino Médio atuo desde 1994. Fiz Magistério e Letras. Iniciei minha carreira no Magistério na Educação Infantil, mas atuo nas duas áreas. Houve um período que trabalhei na graduação com alunas do curso de Pedagogia como professora formadora por 2 anos na área de Língua e Linguagem na produção do conhecimento e Literatura infantil. Nesta escola estou há 10 anos como professora de Língua Portuguesa e Literatura. Em 2014, comecei a trabalhar como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos. A EJA iniciou nesta escola em 2013.

b). Tendo em conta o contexto em que se situa a escola onde trabalha, considera essencial o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos? Porquê

No início houve resistência da gestora e dos professores porque trabalhávamos com o Ensino Médio regular, mas depois procurei conhecer a modalidade da EJA e suas necessidades com colegas da área, daí passei a considerar essencial. São estudantes de baixa renda, muitos desempregados e muitos com trabalho precário, outros, que deixaram de estudar para trabalhar. Considero que é essencial sim. Eles têm necessidade de concluir os estudos. Trabalhamos com comunidades carentes que moram nas invasões e em barracos. Também temos alunos com um nível financeiro melhor dessa comunidade e de outras, eles têm moto, carro, nosso estacionamento fica cheio. Quando eu quero saber da frequência do dia, observo o estacionamento (risos). Com certeza, eles têm direito de concluir os estudos, ingressar na Universidade e melhorar o padrão de vida. Nós somos a única escola nesta comunidade que oferta a EJA, por isso, é importante que esses alunos retornem à escola e concluam seus estudos.

2) CONCEÇÃO DE TEMPO CURRICULAR

a). Como sabe, um dos focos do nosso estudo é o tempo curricular. O que representa para si essa expressão?

Representa a forma como o tempo é administrado para a vivência da proposta da EJA na sala de aula. Você sabe que o tempo é curto para a modalidade e, isto muitas vezes não dá conta do planejamento, do conteúdo, do trabalho. Temos também os imprevistos, a primeira aula que começa mais tarde, as diferenças entre as turmas, tudo isso interfere no tempo curricular que pode ser suficiente ou insuficiente, porque o tempo é curto. A especificidade da EJA interfere no tempo pela idade dos alunos, religião, sexo, nível intelectual, nível econômico, com certeza, interfere. A noite não temos intervalo, porque o tempo é curto, o professor entra na sala de aula e só sai no final do expediente. Para mim, o tempo curricular é esse tempo do trabalho do professor na sala de aula.

b). Como é que a sua escola tem organizado esse tempo, baseando-se apenas no estipulado pelos documentos oficiais ou tomando, também, decisões a esse nível? Em caso afirmativo, que decisões tem tomado?

Na verdade, a gestora tem a preocupação de cumprir o tempo estipulado pelos documentos oficiais em todos os horários. A postura que ela tem com o Ensino Regular, ela tem com a EJA, a preocupação é a mesma. Eu percebo isso nela. O que é feito durante o dia busca-se fazer também a noite, embora os públicos sejam bem diferentes, com necessidades bem diferentes. Ela tenta cumprir o tempo determinado, no entanto, também há necessidade de reorganizar o tempo para atender o planeamento do curso quando precisa de uma reunião, do Conselho de turma, da tomada de uma decisão que envolve os professores ou os alunos, há uma reorganização no horário. A gestora tem muito cuidado com o cumprimento do horário da escola tanto durante o dia quanto a noite para não parecer posturas diferentes. A gestora reorganiza o tempo de acordo com as necessidades dos alunos, dos professores, do trabalho com a modalidade. Quanto as decisões pedagógicas ou administrativas, elas são tomadas de acordo com as necessidades dos professores, dos alunos, dos funcionários e a própria dinâmica da escola e da modalidade pelas suas necessidades e especificidades.

3.TEMPO CURRICULAR E EJA

a). O facto de o tempo curricular atribuído à Educação de Jovens e Adultos ser diferenciado de outras modalidades de ensino, é benéfico? Porquê?

Antes de trabalhar com a EJA eu considerava que não era benéfico, não acreditava, mas agora, convivendo como professora e coordenadora, conhecendo a modalidade, considero que sim, que esse tempo curricular contribui para a autoestima, contribui para alimentar os sonhos desses alunos de uma certificação, de voltar a trabalhar, de aprender, considero que sim. Também quando percebo o quanto esses alunos valorizam esse curso porque querem trabalhar e dar continuidade aos estudos. Além de benéfico é também gratificante por possibilitar a esses alunos a acreditarem em um futuro melhor. Também possibilita o aluno trabalhador que não tem condições de estudar noutro horário.

4. TEMPO E POLÍTICA CURRICULAR

a). O facto de esse tempo ser diferente na EJA é consequência das atuais políticas educativas e curriculares. Considera que essas políticas têm facilitado a consolidação desta modalidade de ensino? Porquê?

Sim, é consequência das políticas sim, mas diante das especificidades e necessidades da EJA, o tempo curricular precisa ser diferente. Quem trabalha com a EJA compreende melhor a necessidade desse tempo diferenciado. Eu não acreditava na modalidade, nem no tempo, mas depois que conheci a EJA, passei a trabalhar com ela, passei a acreditar e perceber as influências das políticas na consolidação da permanência da modalidade.
Sim, tem consolidado sim. Se não existisse essas políticas com essas ações, não existiria mais a EJA. Essas políticas são a base, o norte, o direcionamento para trabalhar esse tempo, e o fundamento para essa modalidade. As políticas curriculares dão suporte para nosso trabalho com a EJA.

5) DOCUMENTOS OFICIAIS E TEMPO CURRICULAR

1. Que documentos e materiais didáticos utilizam para o planeamento do tempo curricular na EJA - Ensino Médio?

Nós utilizamos o Regimento Interno, o Projeto Político Pedagógico (PPP), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e o livro didático da EJA (os professores não gostam do livro e discordam da sua metodologia, por isso, usam em paralelo o livro do Ensino Médio Regular) e o horário da escola.
O professor de História e Geografia é a exceção, gosta do livro e trabalha com ele.
Na formação de professores sobre o livro didático, os professores mostraram insatisfação com o livro. Também concordo que o livro deixa muito a desejar.

b). Considera que o tempo curricular de 1.500 horas, destinadas à frequência e conclusão do Ensino Médio na EJA, permite concretizar as finalidades propostas para esta modalidade de ensino?

Sinceramente, não! É a realidade. Muitos alunos ou a maioria vem com muitas dificuldades de aprendizagem e esta carga horária, ou seja, esse tempo de 1.500 horas não dá para o professor contemplar todos os conteúdos e dar conta da proposta. São muitos obstáculos, o déficit de aprendizagem é muito grande, vem da base que é o Ensino Fundamental e o Ensino Médio não consegue dar conta. Muitos alunos não sabem ler, escrever e interpretar textos nem fazer as operações matemáticas. Contudo, é um tempo benéfico sim, contribui sim, mas não o suficiente, não dá conta.

6. POLÍTICAS CURRICULARES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

a). Considera que as atuais políticas curriculares influenciam o trabalho de coordenação pedagógica na EJA? De que forma?

Influenciam sim. Temos que ter um norte, uma direção. Influenciam nos conteúdos e nos objetivos que os professores trabalham. Influenciam sim, no pedagógico que é comigo e no administrativo que é com a gestora. Há muito trabalho para dar conta na escola e o tempo é curto, por isso, faço uma parte em casa – os planeamentos, calendário das avaliações, projetos e outras atividades. Na escola,

meu tempo é para atender as necessidades imediatas dos professores e dos alunos, apoiar no que for preciso para o trabalho do professor fluir melhor. Trabalhamos muito com projetos e atividades extraclasse para otimizar o tempo, acrescentar algo mais na aprendizagem dos alunos. Este ano vivenciamos os seguintes projetos: projeto do tipo sanguíneo, projeto de leitura e escrita, projeto da olimpíada.

b). À luz das atuais políticas educativas e curriculares, como avalia a formação e o desenvolvimento de competências essenciais para inserção pessoal, social e profissional dos estudantes da EJA?

Não saem preparados como deveriam sair. A maioria não sai preparado para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), estou sendo realista. Avalio que contribui para desenvolver determinadas competências, mas não dá conta da proposta da modalidade pelo tempo, dentro do tempo, que é curto, reduzido, por isso, a formação dos alunos deixa a desejar em muitos aspetos. Infelizmente a EJA não possibilita essas competências não só por conta do tempo curricular, mas por um conjunto de fatores que influenciam. Por isso, eu oriento e aconselho os estudantes a fazerem outros cursos, fazerem cursos profissionalizantes. Assim, eu acredito numa formação mais qualificada que venha superar muitas dificuldades dos alunos.

C). Se tivesse oportunidade de mudar alguma coisa na EJA, o que mudaria? Porquê?

1. Mudaria a dinâmica de formação de professores, considero que a atual não contribui de forma significativa, há muito o que se aprender sobre as necessidades e especificidades da EJA. Não há formação suficiente para os professores.

2. Colocaria psicólogo para trabalhar a autoestima dos alunos. Os estudantes chegam sem acreditar em nada e em ninguém, não se consideram capazes, na primeira dificuldade, desistem. Não acreditam em nada. É incrível como eles tem baixo estima.

3. Colocaria curso profissionalizante paralelo para dar um suporte profissional a esses alunos que não tem perspetivas. Ofereceria curso de marcenaria, costura, pedreiro, artesanato, cursos de acordo com as necessidades deles para melhor inserção no mercado e trabalho.

PERFIL PESSOAL:

Nome:	
Idade:	
Sexo:	
Escola:	
Principal atividade de trabalho:	

Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE P

REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO - MÓDULO II A

1ª aula observada
Data: 31.03. 2015
Hora: 19h08 – 19h30
Frequência dos estudantes Inicial: 15 final: 20

O professor chegou na escola às 18h40 foi para a sala dos professores.
Às 19h08 chegou na sala de aula. Cumprimentou os estudantes e foi ao quadro escrever o tema da aula: Importância das Bactérias. Em seguida, escreveu o resumo, dialogando e fazendo perguntas aos estudantes que acompanhava a aula com atenção. Solicitou que todos escrevessem o resumo para discussão na sala de aula. Os estudantes em silêncio escreviam. Uma estudante perguntou:
- Professor, vai dar tempo o senhor explicar hoje?
O professor respondeu:
- Penso que não, mas na próxima aula retomamos, certo.
O professor começou a ler o resumo e a fazer explicações sobre algumas bactérias. Os estudantes perguntavam e demonstravam interesse pela aula. Toca às 19h30, a aula termina.

2ª aula observada
Data: 07.04. 2015
Horário: 19h – 19h30
Frequência dos estudantes Inicial: 17 final: 20

O professor chegou na sala de aula as 19h, cumprimentou os estudantes e iniciou a aula retomando o assunto anterior. Perguntou ao grupo classe:
- Pessoal, lembram onde nós paramos? Quem quer falar sobre a importância das bactérias?
Um estudante falou:
- Professor, é melhor o senhor começar, depois a gente vai falando.
O professor respondeu:
- Posso começar sim, mas é importante ouvir vocês. Alguém tem dúvida?
O professor retomou o assunto, fez perguntas, questionou e esclareceu dúvidas. Em seguida, distribuiu o exercício para ser respondido individual. Entregou aos estudantes e falou:
- Pessoal, por favor, leiam com atenção para responder com coerência.

Sentou e fez a chamada. Os estudantes trabalhavam em silêncio e com atenção. Às 19h25 o professor levantou e perguntou:
- Alguém tem dúvida?
Os estudantes responderam que não. Toca às 19h30, o professor solicita que terminem o exercício em casa para entregar na aula seguinte.

Síntese das aulas observadas

- O professor organiza e distribui o tempo curricular de acordo com o horário (re)organizado pela escola;
- Otimiza o tempo curricular da melhor forma possível;
- Na sua prática, a metodologia é expositiva dialogada, resumo, atividade individual e em grupo;
- O professor e os estudantes não utilizam o livro didático. O professor utiliza o livro didático do Ensino Médio regular e outras fontes.
- Durante as aulas, o professor oportuniza a participação e o envolvimento dos estudantes;
- O professor contextualiza o currículo adequadamente às necessidades dos estudantes;
- A relação entre professor e estudante é respeitosa e amistosa.

Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
Doutoranda: Maria Cândida Sérgio
Professor orientador: Dr. José Carlos Morgado

APÊNDICE Q

TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO - MÓDULO III B

1ª OBSERVAÇÃO

Data: 09.06. 2015
Hora: 20h10 - 21h15
Frequência inicial: 31 Final: 31

A professora chego na sala de sala às 20h10, cumprimentou os estudantes e anunciou o tema da aula.
Pessoal, hoje nós vamos trabalhar com Gênero Textual: Carta.
Foi ao quadro e escreveu:
Gênero Textual: Carta
Leitura /comentários
Estrutura
Produção
Em seguida, entregou aos estudantes uma ficha de leitura intitulada - Carta Familiar. Solicitou atenção enquanto fez uma leitura oral. Os estudantes acompanharam a leitura em silêncio.
Após a leitura, a professora levantou e explicou o conteúdo da carta. Chamou a atenção dos estudantes e disse:
- A carta tem elementos narrativos e descritivos. Tem remetente e destinatário. Faz referência a um tipo de linguagem. Pessoal, o tipo de linguagem é coloquial! Por quê?
Ela mesma responde:
- Por causa da adequação vocabular.
Em seguida, a professora fez uma solicitação aos estudantes:
- Pessoal, vamos voltar para a leitura da carta. Sublinhem as palavras que estão com aspas e justifique. Observem todos os elementos que constam na carta.
Enquanto os estudantes trabalham, a professora vai nas bancas, conversa, observa e esclarece dúvidas e diz:
- Atividade de hoje. Escrever uma carta manuscrita com todos os elementos estudados, envelope e endereçada à alguém. Esta atividade conta como dois pontos para a avaliação do bimestre.
Uma estudante pergunta:
- Professora, quantas linhas deve ter a carta?
A professora responde:

- Não tem quantitativo de linha. Não posso dizer com quantas linhas você vai expressar o seu pensamento.
Às 20h 49, a professora senta e faz a chamada. Os estudantes trabalham escrevendo a carta. A professora observa e orienta individualmente.
Às 21h três estudantes vão embora. A professora chama atenção:
- Pessoal, a aula não terminou. Vamos trabalhar.
Às 21h15, a professora orienta para finalizarem a carta em casa e socializar com leitura oral na aula seguinte.

Síntese das aulas observadas

1. A professora (re)organizou o tempo curricular de acordo com o horário organizado pela escola;
2. Os procedimentos metodológicos utilizados pela professora envolviam os estudantes na participação das atividades;
3. Na sala de aula, a professora otimizava o tempo curricular;
4. A professora e os estudantes não utilizavam o livro didático da EJA;
5. A prática da professora estava adequada ao perfil dos estudantes da EJA;
6. O tempo curricular foi produtivo ao longo das aulas;
7. A relação entre professora e estudantes foi amistosa, respeitosa e alegre.

Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.