

O currículo da Educação de Jovens e Adultos e a formação dos sujeitos

The curriculum from Youth and Adult Education and subject training

El currículo de Educación de Jóvenes y Adultos y la formación de los sujetos

 **ROBERTO FERNANDES SOUSA***

Secretaria Municipal de Educação de Camaçari, Camaçari-BA, Brasil.

 **TÂNIA REGINA DANTAS****

Universidade do Estado da Bahia, Salvador- BA, Brasil.

 **ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO*****

Universidade do Estado da Bahia, Salvador- BA, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como tema o currículo da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nosso intuito é compreender como o currículo pode legitimar os conhecimentos que os sujeitos constroem e validam na sua interação com o território de Vila de Abrantes, no município de Camaçari-BA. O objetivo geral é apreender as relações entre o território e os currículos instituídos e implementados na EJA. Os sujeitos dessa pesquisa são estudantes, professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as da EJA de escolas da rede

* Pedagogo, especialista em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia. É membro do grupo de Pesquisa Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas – FORMAPP/UNEB. Atua como coordenador pedagógico na Rede Pública Municipal de Camaçari-BA. *E-mail:* <robertos.futura@gmail.com>.

** Doutora em Educação pela Universidad Autónoma de Barcelona. Mestre em Ciências da Educação pela Université de Paris 8 e em Didática e Organização Escolar pela Universidad Autónoma de Barcelona. Professora dos Programas MPEJA e PPGeduc da Universidade do Estado da Bahia, câmpus I. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas – FORMAPP/UNEB e editora geral e executiva da Revista RIEJA. *E-mail:* <taniaregin@hotmail.com>.

*** Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora do PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia, câmpus I. Líder do Grupo de Pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA – FORINLEJA e coordenadora do núcleo de pesquisa e extensão - NUPE/DEDC I/UNEB. *E-mail:* <apsconceicao@uneb.br>.

municipal. Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa qualitativa, com inspiração etnográfica. Os resultados do trabalho evidenciam que os sujeitos têm uma significativa apreensão acerca dos saberes emanados do território, fruto das suas experiências pessoais, sociais e laborativas e que percebem oportunidades para que estes saberes sejam incorporados aos conteúdos curriculares da EJA. Os achados apontam para a necessidade de uma inserção sistemática dos temas nos programas de formação continuada dos/as profissionais da EJA no território.

Palavras-chave: Currículo. Educadores e Educandos da EJA. Território.

ABSTRACT: This article has Youth and Adult Education – EJA as its theme. Our aim is to understand how the curriculum can legitimize the knowledge that the subjects build and validate in their interaction with the territory of Vila de Abrantes, in the municipality of Camaçari- BA. The general objective is to capture the relations between the territory and the curriculum instituted and implemented in EJA. The subjects of this research are students, teachers, pedagogical coordinators, and managers from EJA inside municipal schools. Methodologically, we opted for a qualitative research with ethnographic inspiration. The results of the work show that the subjects have a significant apprehension about the knowledge emanating from the territory, the result of their personal, social, and work experiences; and that they perceive opportunities for this knowledge to be incorporated into the EJA curriculum content. The results point out to the need for a systematic insertion of themes in the continuing education programs of EJA professionals in the territory.

Keywords: Youth and Adult Education. Curriculum. Educators and Students of EJA. Territory.

RESUMEN: Este artículo tiene como tema el currículo de la Educación de Jóvenes y Adultos – EJA. Nuestro objetivo es comprender cómo el currículo puede legitimar los conocimientos que construyen y validan los sujetos en su interacción con el territorio de Vila de Abrantes, en el municipio de Camaçari- BA. El objetivo general es aprehender la relación entre el territorio y los currículos instituidos e implementados en la EJA. Los sujetos de esta investigación son estudiantes, docentes, coordinadores pedagógicos y gestores de la EJA de escuelas municipales.

Metodológicamente, optamos por una investigación cualitativa, con inspiración etnográfica. Los resultados del trabajo muestran que los sujetos tienen una aprehensión significativa de los conocimientos que emanan del territorio, resultado de sus experiencias personales, sociales y laborales y que perciben oportunidades para que estos conocimientos se incorporen a los contenidos curriculares de la EJA. Los hallazgos apuntan a la necesidad de una inserción sistemática de temas en los programas de educación continua de los profesionales de EJA en el territorio.

Palabras clave: Currículo. Educadores y alumnos de la EJA. Territorio.

Introdução

É importante reconhecer que as disputas pelo currículo têm muito a ver com o modelo de sociedade que se quer forjar e com o espaço social e histórico a que se quer destinar determinados grupos. Em verdade, este é, e sempre será, um ponto de análise quando nos propomos a discutir as realidades brasileiras, visto que, longe de ser apenas um conjunto de disciplinas e conteúdos a se ofertar neste ou naquele nível ou modalidade de ensino (ARROYO, 2013), o currículo mobiliza indagações, como as apresentadas por Paulo Freire:

Que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? [...] Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? (FREIRE, 1991, p. 69).

Estas não são questões apenas técnico-operacionais. Não estamos falando apenas de definições que aludem a conteúdo, tempo (cronológico, cognitivo, letivo), público (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos) e objetivos gerais do ensino. O currículo não é um artefato técnico, um instrumento operacional ou um referencial isento e parcial, como a própria educação não o é. Convêm, novamente, evocarmos Freire, que nos alerta:

A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua de educação (FREIRE, 2011, p. 40).

Um ponto de referência importante é o de que o currículo se constitui num terreno de disputas epistemológicas por excelência, mesmo que, na prática educacional, naquilo que se estabelece na sala de aula e no cotidiano escolar, estejam muito mais evidentes e triunfantes as visões positivistas, disciplinadoras e cartesianas. Entendemos ser

contraditório e contraproducente que as tensões que constituem a história do currículo simplesmente desapareçam quando o mesmo é implementado no ambiente da escola. Daí, pensar uma pesquisa sobre currículo é também uma oportunidade de nos defrontarmos com os limites das escolhas que fazemos em termos de estratégia para produção de conhecimentos científicos válidos e socialmente relevantes.

Our object of study is the curriculum of Education of Young and Adults – EJA in Vila de Abrante, in the municipality of Camaçari, Bahia. What we place before the following inquietude/question/problem: how can the curriculum of EJA legitimize, or not, the knowledge that the subjects, educators/as and students/as, construct and validate in their interaction with the territory of Vila de Abrantes?

Our general objective is to grasp the relationship between the territory and the curricula instituted and implemented in EJA in Vila de Abrantes. In a more specific way, we will seek to relate the critical and post-critical conceptions of curriculum and territory in the context of EJA; and systematize strategies so that the curriculum can constitute itself in a space of formation for educators and students of EJA, starting from the knowledge of the territory.

It is opportune to denounce that, in the current historical moment, EJA is relegated to invisibility, within the structure of the management of the Ministry of Education of Brazil. The Executive Federal Power extinguished, as one of its first acts, the Secretariat of Continued Education, Literacy, Diversity and Inclusion – SECADI, without designating a new model of management of the policies managed by this instance in the Ministry of Education – MEC.

In the spectrum of the municipality of Camaçari, for example, where we act professionally, the implementation of policies of nucleus of the EJA classes, resulting in the closure of schools in peripheral territories. The nucleus considers only the optimization of resources and disregards other equally relevant factors. The school in which we act in the locality of Vila de Abrantes is also being targeted by this policy of closure, in our view, inconsequential and biased.

A question that has been troubling us for a long time of action in EJA, is to think of what mode – or modes – of education could reflect in its curricula the multiplicity of aspects that make this territory so plural and singular at the same time. Accepting this challenge could leave to the subjects of EJA the strengthening of community ties, the sense of belonging and the validation of knowledge that relate to living, studying and producing material and, symbolically, to life.

Would this be the time of uncertainty that pushes us to accommodation and disbelief, or would this be the fertile time for the 'freirian hope' and for the 'morinian uncertainty'? "I need to learn to face uncertainty, since we live in an era of change in which the values are ambivalent, in everything that is linked" (MORIN, 2002, p. 84). Therefore, beyond the epistemological curiosities that feed the investigation process in the present work, let it also be a path that feeds us in the face of the uncertain, hoping to start from a dialectic that points to more auspicious times.

Esse artigo consta de uma breve introdução, de uma reflexão teórica sobre currículo, dos esclarecimentos a respeito dos procedimentos metodológicos escolhidos, da análise de alguns dados e informações a partir das falas dos/as entrevistados/as, dos comentários críticos sobre os resultados alcançados e das considerações finais.

O currículo e o seu referencial teórico

Ao mobilizar alguns pensamentos sobre o currículo, tomando-o a partir de um viés pós-crítico e multirreferencial, pareceu-nos importante referir-nos a este fortalecimento dos movimentos que defendem o caráter neutro e isento do currículo escolar. Esses movimentos têm demonstrado comprovada capacidade de interferir nas decisões oficiais. É preciso termos em mente que as lutas por significado não se resolvem apenas no campo epistemológico, mas político e das relações de poder (MACEDO, 2013).

Pensar o currículo a partir das instâncias decisórias que tem o poder de normatizar e definir suas bases sociais, políticas, filosóficas e epistemológicas é uma tarefa da qual os/as professores/as e outros/as profissionais da educação que atuam no cotidiano das escolas, particularmente na EJA, não podem eximir-se. Nesse sentido, Roberto Sidnei Alves Macedo, apresenta-nos o seguinte alerta:

No caso da formação dos educadores, saber *nacionar* currículo faz parte de uma das pautas importantes para se inserir de forma competente nas tensas discussões sobre as políticas e opções de formação discutidas na nossa *crísica* sociedade contemporânea (MACEDO, 2013, p 17 – *grifos nossos*).

Sacristán (2000) adverte para o fato de que as decisões sobre currículo ocorrem fora dos ambientes escolares e à margem dos sujeitos envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem. Vemos nisso uma forma de tratar a construção curricular como algo outorgado a outrem. Na mesma esteira, ao refletir sobre o currículo na EJA, Oliveira; Dantas & Silva (2016) nos instigam sobre a relevância dos estudos acerca de currículo, não apenas na esfera acadêmica, mas também nos estudos pedagógicos do cotidiano do fazer educação, nos indicando que é preciso fazê-lo

estabelecendo um elo entre prática educativa e o mundo da cultura, resgatando a importante função da escola como instituição que veicula a cultura e o conhecimento, ao tempo que lança questionamento, críticas, reflexões e dá novos significados aos aspectos culturais inerentes aos contextos escolares (OLIVEIRA; DANTAS & SILVA, 2016, p. 214).

A reflexão sobre currículo é própria do fazer educativo, é conteúdo e posicionamento, pois a escola veicula a cultura construída e estabelecida, mas não deve eximir-se do papel

de “defender práticas que rompem com os processos instituídos, buscando outras redes de significados” (OLIVEIRA; DANTAS & SILVA, 2016, p. 214).

A delimitação do currículo como um campo de estudos tem a ver com a institucionalização da educação, da constituição de uma burocracia ligada ao ensino (SILVA, 2003). À medida que a educação passa a ser uma das atribuições dos estados modernos, vai-se constituindo um grupo de estudiosos/as interessados/as em forjar teorias acerca dos conteúdos educacionais, das formas de transmiti-los, em que tempo e com que finalidades (MACEDO, 2013).

Macedo (2013), ao nos trazer a noção de atos de currículo, afirma que as teorias críticas estiveram focadas em denunciar as exclusões geradas pelos *atos de currículo* das teorias tecnocratas. Para ele, os *atos de currículo* são

todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação e implementação, institucionalização de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção (MACEDO, 2013, p. 38).

Percebemos, assim, que o tensionamento entre a reprodução da realidade e a crítica diante das formas como a sociedade capitalista estrutura-se sempre estiveram presentes nos estudos de currículo, mesmo quando foi predominante as matrizes mais tradicionais¹ neste campo de estudo. Bobbit & Tyler (*apud* DOLL JR., 1997) estavam mais focados em pensar o currículo a partir de uma lógica calcada em teorias econômicas capitalistas, dentro de uma perspectiva behaviorista do comportamento humano, predominante no pensamento pedagógico de então. Enquanto Dewey (1978) lançou as bases de um pensamento sobre a escola e o currículo tendo como referência os pilares de uma sociedade democrática liberal.

As teorias críticas posicionam-se contra esses construtos teóricos, denunciando a sua intenção de reproduzir a lógica capitalista, já a partir da escola, fortalecendo os pilares de cultura, sociedade e (re)produção hegemônicos. Vários pensadores curriculistas, numa trincheira de oposição ao modelo capitalista que parecia triunfar no pós-guerra, dirigiram suas críticas ao papel que a escola e, por conseguinte, o currículo, cumpriam diante do modelo desigual e excludente do qual a educação era a reprodutora.

Para Althusser (*apud* SILVA, 2003), a escola – ao lado das mídias, da religião e da família – é um dos aparelhos ideológicos do Estado. Para o pensador francês, a consolidação e permanência hegemônica do capitalismo depende da reprodução de seus componentes econômicos – força de trabalho, meios de produção – e da reprodução dos seus componentes ideológicos (SILVA, 2003). Dentre esses componentes ideológicos, a escola torna-se um dos mais incisivos, dado que, numa sociedade democrática, ela está aberta a toda a população, atingindo-a por mais tempo.

Bourdieu (1998, p. 39) demonstra ceticismo diante da crença de que a escola pode ser instrumento de mobilidade social, conquanto a mesma é, na verdade, o meio mais eficaz de conservação social, pois “fornece a aparência de legitimidade às desigualdades [...], e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. Na medida em que a educação e o currículo transmitem o capital cultural construído pelas classes hegemônicas, torna-se mais natural que os filhos das classes favorecidas economicamente se reconheçam nessa educação e nesse currículo. Por outro lado, as classes populares tendem a não se reconhecerem no capital cultural transmitido, dado que o mesmo é estranho ao seu cotidiano.

A questão que se coloca não é que deva existir um currículo para ricos e outro para as classes populares empobrecidas, mesmo porque isso não alteraria a substância que constitui a sociedade desigual, antes continuaria a reforçar as suas bases excludentes. Mas, na medida em que os saberes legados pela história aos currículos são aqueles que, sabidamente, foram validados por matrizes epistemológicas legitimadas pelas classes socioeconômicas superiores, cabe questionar o que torna estes conhecimentos mais relevantes que outros. Isso faz com que as classes hegemônicas sejam reconhecidas como produtoras do saber, e as classes empobrecidas apenas depositárias.

Os coletivos populares, que por meio da EJA afluem às escolas públicas, têm o direito ao reconhecimento dos saberes que produzem em seus territórios. Como também é estratégico para uma educação que se posiciona diante das desigualdades, que os sujeitos reflitam a partir dos saberes que ajudam a explicar e a interpretar as razões pelas quais a questão da territorialidade é tão relevante ao longo da história de produção e reprodução dos empobrecimentos. O que ajuda na percepção acerca das razões de o porque alguns territórios convivem com tantas ausências relacionadas à saúde, segurança, educação, proteção social e outras questões básicas necessárias a sobrevivência digna.

Nesse sentido, Freire (2015), em sua *Pedagogia do Oprimido*², constata que

as elites dominadoras, na sua atuação política, são eficazes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida [...] estas elites vão transformando-a naquela “vasilha” [...] pondo nela *slogans* que a fazem mais temerosa ainda da liberdade (FREIRE, 2015, p. 118).

Em Apple (*apud* SILVA, 2003), vamos encontrar análises importantes acerca da legitimidade dos conhecimentos curriculares. A questão não está apenas em indagar quais conhecimentos têm ou não validade epistemológica. Assim, a questão “não é o saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro” (SILVA, 2003, p. 46), isto é, quais são os critérios que validam ou não determinados saberes, mas baseados em que parâmetros estes saberes são hierarquizados, validados e consagrados.

Outrossim, como nos rememora Dantas (2015), o *Plano Nacional de Educação* (2001) já apresentava uma preocupação com a formação de educadores para atuação na EJA, o que

coaduna com as diversas recomendações das Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEAs e pela *Declaração Mundial pelo Direito à Educação* (UNESCO, 1990). Essa lacuna de formação aparece sempre relacionada com o reconhecimento das singularidades da modalidade, as quais demandam formas e estratégias diferenciadas de proposição e vivência dos currículos.

Procedimentos metodológicos

Construir o processo metodológico não se restringe apenas à explicitação da sequência de técnicas e estratégias de pesquisa. Este exercício abrange um certo desvelamento das ideias que nutrimos sobre o conhecimento, acerca da ciência, desta como prática social atrelada, e, sobre o veio interpretativo dos significados construídos pelo pesquisador (PESCE & ABREU, 2013). Portanto, o nosso traçado metodológico carrega os sentidos que atribuímos ao ‘ser e estar’ em contato com o território físico, social, laborativo e simbólico no qual desenvolveremos o processo investigativo.

Em nossa pesquisa, este processo investigativo se constituiu em olhar para o campo e dialogar com os sujeitos outros, mas também consistiu em olhar para nós mesmos, fazermos memória da nossa história, da nossa contribuição profissional e pessoal para o território e para a EJA.

Os sujeitos, o campo de pesquisa e o objeto são elementos constitutivos da nossa trajetória pessoal e profissional. Isso desperta um ponto de atenção a ser considerado na sua justa medida para que não incorramos na armadilha de produzir um resultado que apenas satisfaça aos nossos anseios particulares, ainda que seja mister reconhecer que “a qualidade do conhecimento que produzimos sobre o mundo não está separada da qualidade antropológica que queremos para o mundo” (MACEDO, 2009, p. 76). Nesse sentido, a curiosidade epistemológica que nos acompanha neste processo está irmanada com a nossa intenção de que os currículos da EJA, nosso objeto de estudo, possam ter a textura e o sabor que proporcionem melhores e mais adequados conteúdos de formação para os sujeitos, mesmo que o modo como isso possa se materializar, na prática, seja algo que nos inquina e inquieta permanentemente. Currículos devem ser organismos pulsantes, vibrantes e, mesmo, imprevisíveis. Por isso, esperamos ser da natureza dos sujeitos que experienciem o currículo a permanente inquietação, a reinvenção.

A nossa pesquisa foi qualitativa, de inspiração etnográfica, compreendendo que tal inspiração implica numa “perspectiva que nos leva a uma hermenêutica cultural, a uma aprendizagem polissêmica eminentemente acontecimental” (SÁ & MACEDO, 2016, p. 82). Realizamos, desse modo, uma pesquisa de campo, exploratória, na qual utilizamos como dispositivos de produção de informações a observação, com uso do diário de campo, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Segundo Creswell (2014), o uso de uma abordagem tem a ver com o fato de que o/a pesquisador/a opta por recorrer aos princípios e procedimentos descritos na abordagem, mesmo que isto não signifique o uso exaustivo de todos os elementos da mesma. Deste modo, a nossa compreensão de que a inspiração etnográfica é aquela que melhor se coaduna com a nossa busca de interpretação da realidade, não resulta que estejamos obrigados ao uso amplo de todas as possibilidades em termos de estratégias e dispositivos de produção de informações. Por isso, dentro da abordagem, estamos fazendo opções que se descortinarão em reflexões adiante.

Uma referência filosófica fundamental para a inspiração etnográfica de pesquisa qualitativa é a fenomenologia. Podemos entender fenomenologia como um prisma filosófico que

ênfatisa os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso entrar no universo conceitual dos sujeitos para entender como e que tipo sentidos eles dão aos acontecimentos e as interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo dos sujeitos, as experiências cotidianas e os significados atribuídos as mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Triviños (2012), aludindo ao filósofo Edmund Husserl (1859-1938), referência primordial para a fenomenologia, reflete que

a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências [...]. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua *facticidade* (TRIVIÑOS, 2012, p. 43 – *grifo no original*).

Do universo das cinco escolas da rede municipal que ofertam a EJA em Vila de Abrantes, tivemos a oportunidade de atuar profissionalmente em quatro delas, em momentos diferentes da nossa trajetória. Esclarecemos que tal atuação não se deu na modalidade EJA em todas elas. Contudo, conhecemos parte da história de cada uma e criamos vínculos com muitos/as profissionais que, ainda hoje, nelas atuam.

Convém destacar que a grande maioria dos/as profissionais docentes que atuam na EJA, em funções diversas, residem em outros territórios, doutros municípios que não Camaçari. A motivação de estarem no território de Vila de Abrantes, portanto, tem relação direta com o trabalho que exercem nas escolas. A dinamicidade que constitui a rotina dos/as profissionais docentes, em todos os níveis, influencia para que a interação destes/as com o território seja muito restrita. Os/as estudantes da EJA de Vila de Abrantes são arrimos de família, são jovens e adultos que estão retomando seus estudos, mas também são adolescentes que foram compulsoriamente matriculados no turno da noite, após sucessivos fracassos nas classes diurnas.

Para fins da pesquisa, nossa interlocução se deu com 13 sujeitos, dos quais seis são educandas/os (a estes chamamos de *Grupo 1*) e sete que são educadoras/es, tanto em efetiva docência quando em funções de coordenação e gestão (a estes chamamos de *Grupo 2*). Tais sujeitos constroem e integram o cenário da consolidação da EJA como espaço de interações e afirmação das capacidades individuais e compartilhamento de saberes, no cotidiano das relações que se concretizam no ambiente escolar.

No que se refere aos sujeitos do *Grupo 1*, educandos e educandas, observamos o critério de que fossem moradores/as de Vila de Abrantes há mais de um ano, tendo sido matriculados na EJA no ensino fundamental em escolas do território, também em período de tempo equivalente a um ano ou mais. Quanto aos sujeitos do *Grupo 2*, educadores e educadoras, observamos o critério de que estivessem atuando há três ou mais anos na EJA, em escolas da rede municipal de Camaçari, em unidades escolares de Vila de Abrantes. Sobre o perfil geral do grupo, buscamos ter representatividade de profissionais da docência, gestão e coordenação pedagógica. Observamos que tivemos uma presença feminina expressiva, que fez um total de cinco participantes, mesmo não sendo o critério de gênero tendo sido usado como marcador de escolha.

Concernente à formação para a docência, o grupo contou com dois licenciados/as em Língua Portuguesa, um licenciado em Matemática, uma licenciada em Ciências Biológicas, uma licenciada em Artes Plásticas e duas pedagogas. Todo/as realizaram estudos de pós-graduação, sendo que uma das educadoras também o fez em nível *stricto sensu*, como mestrado.

Utilizamos a análise documental por entender que os documentos são uma fonte de pesquisa relevante, de acesso fácil, muitas vezes públicos, sendo uma estratégia complementar a outros métodos de investigação no campo da pesquisa qualitativa em educação.

Assim, foram objetos de análise documental o *Plano Nacional de Educação – PNE*, a Resolução 06/2011 do Conselho Municipal de Educação – CME, o *Plano Municipal de Educação do município de Camaçari* e os Projetos Políticos Pedagógicos – PPP das três escolas do campo de pesquisa. O propósito foi trazer para a pesquisa a forma como estes textos apresentam a EJA, num recorte para os currículos da modalidade e outras categorias que se relacionem com os mesmos.

Quanto aos dispositivos da pesquisa, a entrevista semiestruturada foi o nosso veículo para o diálogo investigativo junto aos sujeitos. Sabemos que na entrevista é fundamental garantirmos as condições de dialogicidade que permitam que os sujeitos expressem realmente o que desejam, sem a preocupação de que estejam sendo medidos ou examinados em suas capacidades de interpretar e expressar a sua realidade.

Análise dos resultados: algumas percepções sobre a EJA e os currículos vivenciados

Ao realizar uma imersão nos referenciais normativos e pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos que vigoram na rede pública de Camaçari- BA, constatamos que a modalidade foi instituída oficialmente na rede apenas a partir da Resolução CME 06/2011 (publicada no DOM 439, 26/11 a 02/12/2011). Pela nossa experiência profissional na rede pública, podemos constatar que, na localidade de Vila de Abrantes, antes de tal resolução, não havia referência à EJA no cotidiano das escolas, nem nos espaços formativos proporcionados aos/as docentes, seja de iniciativa da comunidade escolar ou do órgão gestor do sistema, nesse caso a Secretaria Municipal de Educação.

Basicamente, o público de jovens e adultos concentrava-se no ensino noturno, como ainda se dá nos dias atuais, sendo organizado, em classes seriadas da 1ª a 8ª série (Ensino Fundamental). O Ensino Médio, à época, também provido pelo Sistema Municipal, seguia a mesma lógica de organização. A partir dos três últimos anos da década de 2000, tendeu-se a organizar as turmas do ensino noturno, no nível fundamental, em classes aceleradas, repetindo um modelo em curso nas classes de correção de fluxo que funcionavam no diurno. Assim, a proposta estava focada na correção da distorção idade/série. Registre-se que já era verificada uma tendência de que estudantes com histórico de repetência nas classes diurnas fossem compulsoriamente matriculados à noite, a partir dos 15 anos de idade.

Os efeitos da dificuldade em afirmar a Educação de Jovens e Adultos como modalidade, deixando-a com feições ora de projeto de regularização de fluxo e ora como destino compulsório de estudantes com acúmulo de fracasso escolar, teve um rebatimento direto no adiamento das discussões sobre o currículo que melhor correspondesse aos anseios dos sujeitos que frequentavam o ensino noturno. O reflexo disso era percebido, por exemplo, na ausência de materiais didáticos com linguagens e abordagens que dialogassem com o contexto e expectativas dos sujeitos. Os materiais eram os mesmos utilizados para as classes diurnas.

Nessa seção, trazemos as percepções dos/as participantes da pesquisa, evidenciadas nos diálogos que realizamos durante as entrevistas. A primeira dimensão orientou-se em obter dos sujeitos as suas percepções acerca do território de Vila de Abrantes, onde estes sujeitos residem, estudam ou trabalham. Num segundo momento, propomos que expressassem as suas ideias sobre a EJA e os currículos vivenciados no dia a dia da escola. Por fim buscamos, por meio do diálogo, que os sujeitos propusessem caminhos, temas ou conteúdos que, em suas concepções, devem fazer parte do currículo da EJA no território.

Os/as participantes serão identificados/as conforme descritos a seguir. O grupo composto por estudantes (educandos e educandas) da EJA receberá pseudônimos que se relacionam com o meio natural do território de Vila de Abrantes. Desse modo, os/as seis

participantes deste grupo serão assim denominados: *Praia de Busca Vida*, *Fonte do Buraquinho*, *Praia de Jauá*, *Lagoa da Estiva*, *Fonte da Caixa* e *Parque das Dunas*.

A educanda *Fonte da Caixa* nos sinaliza a EJA como uma experiência de educação diferenciada em relação aos modelos experimentados no turno do dia. Ressalte-se que a escola em que a mesma estuda, oferta a EJA no turno da noite. Na fala desta educanda, a EJA também aparece como um território no qual colidem-se interesses intergeracionais. Depois de narrar algumas dificuldades que já enfrentou na sala de aula, em virtude da presença de muitos colegas adolescentes, os quais costumam ser um pouco mais dispersos, ela nos afirma: *“Eu acredito que tenha diferença. Acho que o pessoal não está focado no que quer. Vai para escola, mas... eu vejo agora, meus colegas, acho que não estão estudando não”* (educanda *Fonte da Caixa*).

A educanda *Fonte do Buraquinho*, contextualizando a sua fala a partir das constantes dificuldades que sempre enfrentou para dar prosseguimento aos seus estudos, sobretudo a dificuldade em conciliar trabalho e tempos escolares, depõe que a EJA assegura direitos na medida em que *“ela dá oportunidade aos pais e mães de família a estudar. Eu mesmo não poderia estudar de dia. Não tinha como, de jeito nenhum”* (Educanda *Fonte do Buraquinho*).

O território vai ser concebido como um espaço no qual se vislumbra maiores possibilidades para produzir as condições materiais para uma vida com mais qualidade, conforme podemos constatar nos diálogos das educandas a seguir:

“Aí minha irmã me disse que era melhor a gente vir pra Vila de Abrantes, pois ela tinha um terreno aqui. Aí eu adquiri esse terreno na mão dela. Eu troquei esse terreno por um liquidificador, pra você ver como era caro um terreno aqui. Aí eu dei esse liquidificador a ela. Um liquidificador custava vinte reais na época. Eu dei esse liquidificador e mais uma bicicleta e ela me deu esse terreno. Aí foi que eu fiz a minha casa e comecei a morar aqui em Vila de Abrantes” (Educanda *Fonte do Buraquinho*).

“Eu nasci aqui em Vila de Abrantes. Meus pais são do Ceará mas moram aqui faz muitos anos. Eu sou nativa de Vila de Abrantes. Meus pais vieram pra cá a trabalho. Eles trabalhavam com um pessoal lá no Ceará. Aí o pessoal comprou um sítio aqui e eles vieram trabalhar no sítio” (Educanda *Lagoa da Estiva*).

Vila de Abrantes é compreendido como um lugar em que as pessoas costumam manifestar gestos de acolhimento, produzindo um ambiente para um bom convívio. Este aspecto está expresso nas falas das educandas, conforme podemos constatar a seguir

“De bom, tem a população. Um pessoal que abraça a gente, que acolhe como aqui, graças a Deus, eu fui bem acolhida, né (sic)” (Educanda *Fonte da Caixa*).

“Antes de vir pra cá eu já ouvia falar de Vila de Abrantes. Que era uma cidade violenta, que tinha muito jovens que se envolviam assim na questão de drogas. Eu acho que o que tem de bom, são as pessoas” (Educanda *Praia de Jauá*).

“Eu acho que ainda temos de bom aqui, a tranquilidade, a paz. Quer dizer, as vezes tem problema de segurança, mas ainda temos paz” (Educanda *Lagoa da Estiva*).

“Eu acho Vila de Abrantes um local ótimo pra morar, mas sem oportunidade de emprego. Hoje eu estou com 34 anos e nunca tive emprego, imagine. Eu tava (sic) torcendo assim...”

antigamente... hoje tem esse jovem aprendiz, seria bom que tivesse isso antigamente. Imagina você sonhar com um trabalho, porque eu sonho com um trabalho, eu sonho” (Educanda Parque das Dunas).

Esta compreensão está expressa também na percepção dos educadores e educadoras, os quais, ainda que em sua maioria não tenham a oportunidades de interação com o território para além do ambiente escolar, identificam nas atitudes dos/as estudantes da EJA manifestações que sinalizam que a terna receptividade é um dos traços que constituem o pertencimento ao território.

O educando *Praia de Busca Vida*, que veio de uma experiência recente de estudos em classes convencionais diurnas, constata que os/as professores/as da EJA possuem métodos de ensino mais adequados para a aprendizagem. Este educando nos diz:

“Eu acho que a noite é melhor, porque é mais fácil de pegar as coisas. Os professores explicam melhor. De dia, eu acho que é mais corrido. O turno da noite é melhor para estudar, eu acho mais tranquilo. Tanto que o ano que vem, eu quero estudar de noite também (Educando Praia de Busca Vida).

Os educandos e educandas, mesmo destacando os desafios que caracterizam a conciliação entre os estudos e as outras demandas da vida, percebem que a EJA possui feições que se coadunam com suas expectativas e necessidades pessoais. A EJA é o território que afirma a resistência de sujeitos que, mesmo diante de uma série de obstáculos, sentam-se à noite nos bancos escolares, em busca de saberes que alterem as suas rotinas desafiadoras.

Necessário se faz, assim, que a EJA seja, cada vez mais, o território cujas configurações estejam atentas às ideias que os sujeitos elaboraram ao longo de suas trajetórias, e que dizem respeito às suas expectativas frente ao contexto, frente ao real e diante da vida. A esse respeito, Arroyo nos recorda que:

Se em alguma ‘modalidade’ e tempo humano de formação é mais premente conhecer essa história de construção das identidades coletivas, isso se dá na EJA, onde chegam vítimas resistentes, sujeitos de outras identidades coletivas, positivas, afirmativas (ARROYO, 2017, p. 38-39).

Os educadores e educadoras reconhecem que seus aprendizados sobre a EJA se deram na prática. Esses informantes também estão identificados por nomes fictícios e apresentamos as falas de quatro deles. Disseram, que pouco ou nada lhes foi dito ou orientado acerca das características, práticas pedagógicas ou perfis dos/as estudantes da EJA, de maneira a prepará-los/as para a atuação profissional neste campo. Nos depoimentos a seguir, constatamos a evidência disso:

“Comecei a trabalhar com EJA. Vi que o público era diferenciado e pra aceitar isso, pra começar a trabalhar com esse público demorou um pouco porque a gente não teve nenhuma formação, nenhum preparo” (Educadora Praça da Matriz).

“Profissionalmente, minha trajetória na EJA começa quando fui aprovada e chamada no concurso da rede de Camaçari. Como eu só tinha de tempo disponível o turno da noite, a minha chegada na EJA se deu assim. Eu já tinha experiência com sala de aula e isso me fazia ter ideia de como poderia ser. Mas, eu pensei uma coisa e desabrochou outra e isso foi um desafio” (Educadora Buris de Abrantes).

Tradicionalmente, vamos encontrar em narrativas de profissionais que atuam na EJA este aspecto tautológico que marca as suas chegadas neste campo educativo. É preciso refletir acerca do direito que estes/as profissionais possuem de terem uma “formação sólida para a tarefa de garantir a esses coletivos identitários o direito de saberem-se. A entenderem a radicalidade das questões e das exigências políticas que os outros coletivos identitários levam às escolas públicas (Arroyo, 2017, p. 39). A negação de tal direito coloca-se na esteira de ausências reiteradas que levam à precarização da atividade docente, não apenas na Modalidade EJA.

Por outro lado, os depoimentos trazidos por estes educadores e educadoras, desvelam que as suas experiências profissionais apontam para a construção de concepções de EJA como um campo educativo que traz possibilidades como liberdade de atuação e convivência com a heterogeneidade, tal como nos assente a educadora Possul, para quem

“ao mesmo tempo em que a gente tem um currículo, a gente pode ficar mais à vontade para aproveitar desse currículo. Não é tão engessado, não é tão fechado. Então, assim, porque vai acontecendo. Na mesma série tem todo um programa, toda uma proposta, toda uma aula preparada, mas na hora, depende da sala, as coisas vão acontecer diferentes. Por que na EJA, na mesma sala, você vai ter alunos de 16 anos, geralmente, são colocados juntos àqueles que tem 17 e 18. Mas tem pessoas com idades, até mais de 50 anos. Então as coisas acontecem bem diferentes dentro da mesma sala, ou de uma sala pra outra, mesmo sendo a mesma série e o mesmo conteúdo. Isso é uma das coisas que eu gosto muito” (educadora Possul).

A educadora *Buris de Abrantes* considera que a própria imersão do/a profissional no cotidiano dos desafios e problemas da EJA, assim como as demandas geradas por este cotidiano e o engessamento do currículo prescrito são dificultadores do processo. A mesma nos traz a seguinte contribuição:

“O meu questionamento é como a gente acolhe e trabalha melhor isso. Às vezes, as coisas vão passando, você percebe as questões, as dificuldades e nem sempre você tem condições de realizar coisas com isso, porque tem outras coisas que vão se sobrepondo. E poderia ser diferente. [...] as questões do lugar não aparecem no currículo prescrito. Tanto é que, muitas vezes, você tenta aproximar. Você vai procurando e encontrando brechas, mas de início esse currículo não oferece oportunidade” (Educadora Buris de Abrantes).

Outra ideia em disputa é a de que a forma como currículo é vivenciado – ou seja, quanto ele leva em consideração a complexidade de aspectos atinentes à vida dos sujeitos e sujeitas – é algo que guarda total dependência com a atitude individual do professor/a. Afinal, como nos lebra a educadora *Morada Nobre*,

“Vai depender muito dos professores, do nível crítico dos professores, da coordenação, do projeto político da escola. Vai depender muito, se o professor quiser, se ele tiver essa consciência, é sempre possível, vai depender bastante disso, da condição cultural do professor” (Educadora Morada Nobre).

Macedo (2007) nos convida a refletir sobre as implicações da educação como prática cultural. Tomando a compreensão de cultura como construção social, historicamente materializada e expressa nos nossos processos de interação, podemos compreender que o apagamento dos saberes dos sujeitos da EJA, ou sua rejeição com categorias de conhecimentos menos importantes, aos quais nos dirigimos apenas em situações sazonais, constitui-se numa postura que reforça os alijamentos numa sociedade marcadamente desigual, sob vários aspectos. Em convergência com este viés de pensamento, podemos ainda refletir o quão relevante é

assumir o papel formador de protestar contra as injustiças e exploração, reconhecer a escola como espaço político que contribui para a formação de sujeitos autônomos e históricos capazes de reconhecer-se e reconhecer os outros, cidadãos participativos da sociedade letrada na qual vivemos são as perspectivas nas quais se configura e se constrói a escola cidadã (COSTA & CONCEIÇÃO, 2019, p.111).

Percebemos, por outro lado, que tais experiências marcantes sempre se constituem em momentos sazonais. No cotidiano, as aprendizagens geradas por tais experiências parecem não fertilizar novos referenciais que revistam as práticas pedagógicas de cores, formas e sabores que gerem aprendizagens consistentes para que, instrumentalizando-se dos saberes escolares, os sujeitos possam interpretar e interferir em seus contextos, problematizando situações reais a partir das causas históricas, políticas e sociais que as construíram.

Os sentidos e concepções para o campo educativo da EJA, compartilhados pelos sujeitos da pesquisa, podem redimensionar as práticas pedagógicas a partir de uma ideia de currículo pensado não mais tão somente “como um programa ou uma grade, pois o currículo é estratégia, tática” (MACEDO, 2002, p. 36). Ao dialogarmos com os educadores e educadoras, percebemos como os/as mesmos/as ainda constatarem certo distanciamento entre as suas ideias sobre a EJA, sobre o território e as experiências curriculares que tem sido implementada no dia a dia.

Considerações finais

A (in)conclusão que demarca o fim deste trabalho pretende constituir-se em pontes para novos diálogos. Diálogo tomado numa acepção freiriana: diálogo como encontro, como processo dialético e problematizador, como oportunidade de expressão do amor e da humildade (FREIRE, 2015). Nosso caminho de pesquisa jamais poderia nos levar ao encontro de modelos precisos, rígidos e complexos, pois, “tudo que é qualidade é sempre

resultante de fluxos intencionais complexos e flutuantes, suscetíveis a mudanças inesperadas” (GALLEFI, 2009, p. 36).

Diante disso, percebemos os/as estudantes da EJA em Vila de Abrantes compartilham um conjunto de ideias, fruto das suas próprias experiências no campo educativo, que são capazes de lançar as bases para vivências curriculares conectadas com outros referenciais que transbordem os limites dos currículos prescritivos. Demonstram ainda, disposição para o diálogo generoso e acolhedor, no intuito de “abrir o conhecimento às indagações instigantes que vem do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades”, e fazendo “das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 38). O território fértil para tal constitui-se com as dimensões físicas, sociais, políticas e culturais, mas também é um território marcado pelo ato solidário de abrir-se à compreensão, de colocar-se à humilde disposição para o aprendizado do desconhecido, do heterogêneo, do complexo.

Uma das ideias mais retomadas por nós é a de que produzimos conhecimentos encarnados no tempo, a partir da prática e experiência social que compartilhamos com outros sujeitos, sendo a nossa relação com o mundo material e simbólico algo que não podemos dissociar de tal produção. Para apresentar essa compreensão, recorremos a vários autores e autoras, dentre os quais Freire, para quem a “conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado, e o mundo de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (FREIRE, 2001, p. 31). Dito de outra forma, só é possível realizarmos o ato de educar quando aceitarmos o desafio de tomarmos consciência do mundo, das vicissitudes que se colocam no tabuleiro do jogo para a configuração dos saberes que assumimos como importantes para a formação dos sujeitos.

Essa conscientização não produz um saber apenas teórico, apenas baseado em referenciais abstratos. Os saberes e as aprendizagens geradas pela consciência-mundo têm referência na prática social, na experiência, na vida. Carregam odores, cicatrizes corporais, texturas, feições e marcas na alma. Por isso, muitos dos acontecimentos da cena político-social que testemunhamos nos últimos anos, tiveram uma influência direta no modo como experimentamos as várias fases de construção do presente trabalho.

Os currículos experimentados nas escolas de EJA em Vila de Abrantes podem ser os emuladores de experiências que tragam aos sujeitos a possibilidade de construir os saberes que os instrumentalizem para a inserção qualificada no mundo do trabalho, fator preponderante para afirmação das suas dignidades e produção material de suas vidas. Como também podem esses saberes tornarem-se instrumentos de conscientização dos sujeitos, acerca de si mesmos e dos processos históricos, sociais e políticos que concorrem para que o seu território se configure do modo que é. O direito à educação de qualidade social, implica em construir consciências de que outros direitos sociais também são exigíveis e fundamentais.

Nesta direção, “pensar currículo e formação de forma entretecida é implicar principalmente o dispositivo currículo com compromisso e princípios que fundamentam o sentido do ato de educar como prática antropológica” (MACEDO, 2014, p. 31).

Diante destas questões, que nos afetaram em várias dimensões da vida, tivemos que ruminar as dores e buscar entender, no curso da história, quais as consistências que sustentam o momento que agora estamos em curso. Ainda não entendemos, mas estamos fortalecendo a certeza de que, em momentos obscuros, como acreditamos ser o de agora, não é sábia a beligerância. Esta é uma das conclusões que nos foram legadas pelo processo de construção deste trabalho. A resistência não precisa ser no campo do enfrentamento violento. Precisamos encontrar formas de fortalecer processos de conscientização, desde os mais marginalizados. Retomar os ideais da educação popular, fazer de cada terreiro, varanda, quintal ou sala de aula um espaço dialógico para a reflexão.

Recebido em: 19/05/2021 e Aprovado em: 21/06/2021.

Notas

- 1 Percebemos que é comum o uso do termo “tradicional” para se referir as formulações sobre o currículo que se opõem as teorias críticas e pós-críticas. Autores como Silva (2003) o fazem com muita frequência. Contudo, Macedo (2013, p. 37) afirma evitar o uso de “tradição” porquanto entende que este conceito “traz uma complexidade bem mais fecunda para compreendermos as construções socioculturais e históricas em sociedade. Em Saviani (1999) estas teorias serão chamadas de “não-críticas”.
- 2 Obra publicada pela primeira vez em 1968, considerada referência fundamental à crítica das teorias tecnocráticas de escola e de currículo.

Referências

ANDRÉ, Marli. Etnografia da prática escolar. 14^a ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. 5^a ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 25 de fevereiro de 2021.

BORDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. 7^a ed. Petrópolis: 1998.

- COSTA, Andrea Barros D. de C. & CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. O processo de aprendizagem na EJA: as vozes dos cidadãos da resistência. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, Salvador*, v. 02, n. 03, p. 93-112, jan./jun. 2019.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DOLL JR. William. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DANTAS, Tânia Regina. Experiências formativas de educadores em EJA: memória e narrativas autobiográficas. In: DANTAS, Tânia Regina.; BARCELOS, Valdo. (Org.) *Política e Práticas na educação de jovens e adultos*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 59ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GALLEFI, Dante A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave interdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALLEFFI, Dante & PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MACEDO, Roberto S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MACEDO, Roberto S. *Ato de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus: EDITUS, 2014.
- MACEDO, Roberto S. *Currículo, Diversidade e Equidade: Luzes para uma educação intercultural*. Salvador: EDUFBA, 2007.
- MACEDO, Roberto S. *Crysalis, Currículo e complexidade: A perspectiva crítico-multiferreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.
- OLIVEIRA, Maria O.; DANTAS, Tânia Regina & SILVA, Ana P. Educação de Jovens e Adultos, currículo e direitos humanos: diálogos necessários. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; COSTA, Graça Santos & LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira (Orgs.) *Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos*. Salvador: EDUFBA, 2016.
- PESCE, Lucila & ABREU Cláudia B. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade, Salvador*, v. 22, n. 40, p. 19-30, jul/dez 2013.
- SÁ, Sílvia M. M. & MACEDO, Roberto S. *Etnografia e aprendizagem como acontecimento heurístico-implicacional: entrecimentos*. In: MACEDO, Roberto Sidnei. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Salvador: EDUFBA, 2016.
- SÁCRISTÁN, Gimeno. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomás T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia, teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2012.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (Jomtien, 1990). Unesco: 1990.