



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS- CCSO
Programa de Pós-Graduação em Gestão de
Ensino da Educação Básica -PPGEEB



JEANNE PINTO DURANS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR E
MULTICULTURALISMO:**

**um estudo no Centro de Ensino
Vicente Maia**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

JEANNE PINTO DURANS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR E
MULTICULTURALISMO: um estudo no Centro de Ensino Vicente Maia**

São Luís

2024

JEANNE PINTO DURANS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR E
MULTICULTURALISMO: um estudo no Centro de Ensino Vicente Maia**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador(a): Professora Dra. Maria José Albuquerque Santos

São Luís

2024

Capa: Criada no App Canva.
Imagem da Capa: Multicultural danças.
Disponível em: <https://www.canva.com/>.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Durans, Jeanne Pinto.

Educação de Jovens e Adultos, ressignificação curricular e multiculturalismo: um estudo no Centro de Ensino Vicente Maia / Jeanne Pinto Durans. - 2024.

189 f.

Orientador(a): Maria José Albuquerque Santos. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Currículo. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Formação de professores. 4. Multiculturalismo. I. Santos, Maria José Albuquerque. II. Título.

JEANNE PINTO DURANS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR E
MULTICULTURALISMO: um estudo no Centro de Ensino Vicente Maia**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Básica.

Aprovada em: 27/03/2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Maria José Albuquerque Santos (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Dra. Elisângela Santos de Amorim (1^a Examinadora)
Doutora em Ciências Humanas (PPGEEB/UFMA)

Prof.^o Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira (2^o Examinador)
Doutor em Educação (PPGE/UEMA - Caxias)

Prof.^o Dr. Prof. Dr. José Carlos de Melo (1^o Suplente)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Dra. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues (2^o Suplente)
Doutora em Educação (PPGE/UEMA)

Aos meus pais (*José Carlos e Maria do Carmo*) e meus irmãos (*Telma, Guaraci, Rosangela, Carlos, Murilo, Jaciane e Nilton*), símbolos de luta e resistência. Aos meus filhos, *Nicolas e Mauricio*, razão da minha teimosia em esperar. Ao meu companheiro *Marcelo Costa*, pela preciosa cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

“Nenhum homem é uma ilha, inteira em sua totalidade. Cada um é um pedaço de um continente, uma parte principal”.

Jonh Donne

Ao citar o poeta e religioso inglês, ratifico a sua máxima e presto saudações a todos aqueles e aquelas que, a seu modo e no seu contexto, contribuíram para a conquista de mais um sonho.

A Deus, Criador e Senhor de tudo o que existe! És Tu, a minha força e o meu alento!

Aos meus pais (José e Maria) e meus irmãos e irmãs, pelos vínculos de amor e amizade que nos une, bem mais que laços de sangue: nós nos escolhemos todos os dias!

Aos meus filhos, Nicolas e Mauricio, que revelaram um novo EU e a experiência do amor incondicional!

Ao meu companheiro Marcelo Costa, pelo incentivo e companhia na caminhada diária. Quando tudo fica cinza, ainda, somos nós!

Aos meus sobrinhos e sobrinhas (filhos e filhas de meus irmãos e irmãs), meus tios e tias, primos e primas, pela existência de cada um, o que faz concretizar aquilo que falamos nas bases: toda família preta é um quilombo vivo!

Aos colegas de profissão da UEB Doutor Carlos Macieira (Bairro de Fátima) e da UEB Maria Amélia Profeta (Coroadinho), pela parceria e partilha das experiências pedagógicas no chão da escola!

Aos professores e Coordenação do PPGEEB, pela oportunidade de aprender, por dividir o saber e pelo encorajamento!

À professora e orientadora Maria José Albuquerque, pelo incentivo fraterno e por ser uma bússola nessa árdua produção!

Ao Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica, pelas tessituras de esperança, alinhavadas coletivamente, nas manhãs de terça!

Aos colegas da 6ª Turma do PPGEEB, em especial ao meu Grupo de Trabalho (Dionisio Dourado, Ângela Ribeiro, Kênia Marinho e Kênia Melônio), pelos momentos felizes de criação e descoberta do conhecimento!

Aos docentes, discentes da EJA e direção pedagógica do CE Vicente Maia, pelo acolhimento da proposta da pesquisa e auxílio no embalo da vontade de querer fazer a diferença na educação pública!

Aos docentes, discentes da EJA e gestão do CE Cruzeiro do Sul, do período de 2014 a 2020, pela coparticipação nas mais diversas aventuras educativas, concretadas nos nossos exitosos projetos didáticos. Foi onde tudo começou!

À URE – Unidade Regional de Educação de São Luís, na pessoa de Veridiana Pinheiro, pela prontidão na concessão de dados.

À SUPIED – Supervisão de Informações Educacionais, pela gentileza em contribuir com informações acerca da temática, que enriqueceram o trabalho.

Às amigas de uma vida inteirinha (Delza Pinheiro, Ilana Gonçalves e Lucinete Maria), pela presença preciosa nos momentos de riso, de lágrimas e pela sintonia em confabular planos para um novo e feliz amanhã!

A todos os professores da minha trajetória escolar, do jardim de infância à pós-graduação: Vocês têm pacto com o infinito!

Enfim, a todos os meus ancestrais, que vieram antes de mim e prepararam o caminho, tornando possível que uma mulher preta e cria da periferia, pudesse se tornar efeito colateral do sistema. É nós!

“Sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação.”

Vera Maria Candau (2013, p. 13)

RESUMO

A pesquisa denominada “Educação de jovens e adultos, ressignificação curricular e multiculturalismo: um estudo no Centro de Ensino Vicente Maia”, faz parte do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino e Aprendizagem da Educação Básica - PPGEEB, Linha de Pesquisa Currículo: ensino e aprendizagem da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. O objetivo geral é investigar a prática pedagógica dos professores da EJA, do Centro de Ensino Vicente Maia, frente à nova composição discente, marcada pelo fenômeno da juvenilização e conseqüente incremento da pluralidade social, para uso das concepções do multiculturalismo na perspectiva intercultural, como base curricular, almejando a elaboração de um Caderno Pedagógico em formato de E-book, contendo orientações didáticas e sugestões de temas multiculturais para a sua aplicação no contexto escolar. E como específicos: traçar o perfil sociodemográfico dos alunos da EJA, da escola pesquisada; enfatizar as possibilidades e fronteiras na formação continuada dos professores da EJA, frente à *juvenilização* de seus alunos e sua bagagem cultural; elaborar um caderno didático-pedagógico com temáticas multiculturais, a partir da vivência da comunidade escolar. O referencial teórico-conceitual tem aporte em Arroyo (2006), Candau e Moreira (2010), Cortada (2013), Saviani e Galvão (2021), Dayrell (2006), Silva (2005), Paraíso (2023), Gabriel (2013), Sacristán (2000), Santomé (2012), Freire (1987), McLaren (1997), Canen (2001), Carvalho (2019), entre outros. Foi utilizado a observação participante, a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturada como coleta de dados, a realização de encontro formativo e teve como sujeitos da pesquisa, os docentes e discentes da citada instituição de ensino. Elaborou-se como Produto um Caderno Pedagógico em formato de E-book intitulado de “Atividades Curriculares Multiculturais para a EJA”. O estudo aponta para a necessidade de efetivar práticas educativas que levem em consideração o universo cultural dos alunos da EJA, como uma proposta de inclusão social, via educação formal.

Palavras-chaves: Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores. Multiculturalismo

SUMMARY

The research entitled "Youth and adult education, curricular resignification and multiculturalism: a study at the Vicente Maia Teaching Center", is part of the Graduate Program in Teaching and Learning Management in Basic Education - PPGEEB, Research Line Curriculum: teaching and learning in Basic Education, at the Federal University of Maranhão - UFMA. The general objective is to investigate the pedagogical practice of EJA teachers at the Vicente Maia Teaching Centre, in the face of the new composition of students, marked by the phenomenon of juvenilization and the consequent increase in social plurality, in order to use the conceptions of multiculturalism from an intercultural perspective as a curricular basis, with the aim of producing a Pedagogical Notebook in E-book format, containing didactic guidelines and suggestions for multicultural themes for application in the school context. And the specifics were: to draw up a socio-demographic profile of the EJA students at the school researched; to emphasize the possibilities and frontiers in the continuing education of EJA teachers, given the *juvenilization* of their students and their cultural background; to draw up a didactic-pedagogical notebook with multicultural themes, based on the experiences of the school community. The theoretical-conceptual framework is based on Arroyo (2006), Candau and Moreira (2010), Cortada (2013), Saviani and Galvão (2021), Dayrell (2006), Silva (2005), Paraíso (2023), Gabriel (2013), Sacristán (2000), Santomé (2012), Freire (1987), McLaren (1997), Canen (2001), Carvalho (2019), among others. Participant observation, the application of questionnaires and semi-structured interviews were used as data collection, a training meeting was held and the subjects of the research were the teachers and students of the aforementioned educational institution. The product was a Pedagogical Notebook in E-book format entitled "Multicultural Curricular Activities for the EJA". The study points to the need to implement educational practices that take into account the cultural universe of EJA students, as a proposal for social inclusion via formal education.

Keywords: Curriculum. Youth and Adult Education. Teacher training. Multiculturalism

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Números nacionais de matrículas da EJA (2017-2021)	39
Figura 2.	Fluxo das etapas do projeto integrador do EJATEC.....	51
Figura 3.	População de 04 a 17 anos, fora da escola (2019)	54
Figura 4.	Taxa de abandono – Brasil/2019.....	55
Figura 5.	Manchete sobre o incêndio no Goiabal.....	75
Figura 6.	Manchete sobre o surgimento do bairro do Anjo da Guarda.....	75
Figura 7.	Manchete sobre o atendimento às vítimas do incêndio.....	76
Figura 8.	Construção do Anel Viário e Barragem do Bacanga.....	77
Figura 9.	Localização da região Itaqui-Bacanga/Mapa da capital.....	78
Figura 10.	Trem de cargas.....	79
Figura 11.	Porto da Ponta da Madeira.....	79
Figura 12.	Terminal de Ferry-Boat/Ponta da Madeira.....	79
Figura 13.	Entrada da Alumar/Alcoa.....	79
Figura 14.	Logomarca da Rádio Bacanga.....	80
Figura 15.	Encenação da Via-sacra.....	80
Figura 16.	Romaria do Trabalhador.....	81
Figura 17.	Fachada da ACIB.....	81
Figura 18.	Ritual no Terreiro do Egito.....	82
Figura 19.	Vista aérea do Hospital do Bonfim.....	83
Figura 20.	Comunidade do Bonfim na atualidade.....	84
Figura 21.	Vista aérea da Prainha do Bonfim (revitalizada).....	84
Figura 22.	Fachada do CEMA (1974)	85
Figura 23.	Sala de aula da escola.....	88
Figura 24.	Sala da secretaria da escola.....	88
Figura 25.	Corredor de acesso às salas.....	88

Figura 26.	Rampa de acessibilidade (parte interna)	88
Figura 27.	Fachada atual do CE Vicente Maia.....	89
Figura 28.	Licença do Produto.....	123
Figura 29.	Capa artística do Produto.....	124
Figura 30.	Sumário e apresentação do Produto.....	126
Figura 31.	Introdução do Produto.....	127
Figura 32.	Sobre um novo currículo.....	128
Figura 33.	Modalidades organizativas.....	129
Figura 34.	SD – Batalha de rima.....	130
Figura 35.	SD – Capoeira.....	131
Figura 36.	SD – Museu.....	133
Figura 37.	SD – Bumba-meu-boi.....	134
Figura 38.	SD – Dança do coco.....	135
Figura 39.	Sugestões de livros.....	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Números locais de matrículas da EJA (2018-2022)	52
Gráfico 2.	Número de alunos por sexo.....	94
Gráfico 3.	Número de alunos por faixa etária.....	96
Gráfico 4	Número de alunos por raça/etnia.....	97
Gráfico 5.	Número de alunos por sexo.....	98
Gráfico 6.	Número de alunos por estado civil.....	99
Gráfico 7.	Número de alunos por quantidade de filhos.....	100
Gráfico 8.	Número de alunos por escolaridade do pai.....	101
Gráfico 9.	Número de alunos por escolaridade da mãe.....	102
Gráfico 10.	Número de alunos por trabalho atual.....	103
Gráfico 11.	Número de alunos por experiência na EJA.....	104
Gráfico 12.	Número de alunos por motivos de ter parado a EJA.....	105
Gráfico 13.	Número de alunos por motivos de voltar para a EJA.....	106
Gráfico 14.	Número de alunos por objetivos pós EJA.....	107
Gráfico 15.	Número de alunos por temática trabalhadas.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Autodeclaração de identidade cultural.....	112
Quadro 2.	Visão da EJA atual.....	113
Quadro 3.	Conceito de currículo.....	115
Quadro 4.	Sobre a importância do currículo.....	117
Quadro 5.	Sobre o conceito de multiculturalismo.....	119
Quadro 6.	Sobre a prática educativa envolvendo a diversidade cultural.....	121

LISTA DE SIGLAS

ACIB	Associação Comunitária Itaqui-Bacanga
AJUS	Ausência Justificada com Critério
ALUMAR	Consórcio de Alumínio do Maranhão
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BT	Base Técnica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAG	Centro de Ensino Anjo da Guarda
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENPEQ	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CESG	Centro de Ensino do Segundo Grau
CCSO	Centro de Ciências Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
COVID	Coronavírus Disease 2019
CPDOC	Documentação de História Contemporânea do Brasil
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCTM	Documento Curricular do Território Maranhense
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCAR	Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GRITA	Grupo Independente de Teatro Amador
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEMA	Instituto de Educação do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEEB	Programa de Pós-graduação em Gestão da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEEDUC	Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SIAEP	Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SUPIED	Supervisão de Informações Educacionais
URE	Unidade Regional de Educação
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICEUMA	Centro Universitário do Maranhão

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Programas da EJA, a partir dos anos 2000.....	31
Tabela 2.	Matrículas por faixa etária, de 2018 a 2022.....	55
Tabela 3.	Macrorregional Itaquí-Bacanga.....	77
Tabela 4.	Dependências físicas do CE Vicente Maia.....	87
Tabela 5.	Temáticas escolhidas pelos alunos.....	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
2. O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA HISTÓRIA: apontamentos.....	27
2.1 Da origem aos anos 2000.....	28
2.2 Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.....	33
2.3 A EJA no contexto da BNCC e da Pandemia.....	35
2.4 A normativa atual da EJA.....	40
2.5 A EJA vigente no Documento Curricular do Território Maranhense.....	45
3. A JUVENILIZAÇÃO DA EJA: desdobramentos.....	53
3.1 Juventude(s) da EJA: perspectivas negativas?.....	57
3.2 A EJA juvenilizada e o ressignificar curricular.....	59
3.3 A inserção da relação escola x cultura	62
3.4 Sobre o Currículo multicultural: o que já foi dito.....	66
3.5 A formação do professor: ressignificar possível.....	70
4. A EJA JUVENILIZADA E PRÁTICAS CURRICULARES MULTICULTURAIS NO CENTRO DE ENSINO VICENTE MAIA.....	74
4.1 Aspectos históricos, geográficos e pedagógicos da escola lócus.....	74
4.2 Passos metodológicos da pesquisa.....	90
4.3 Quem são os alunos e as alunas da EJA.....	94
4.4 O que pensam/dizem as professoras e professores que fazem a EJA.....	110
4.5 Proposta de aplicabilidade do Caderno Pedagógico “Atividades curriculares multiculturais para a EJA”	123
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos discentes.....	154
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os docentes.....	156
APÊNDICE C – Dinâmica: identidade cultural.....	157
APÊNDICE D – Produto Educacional.....	158
ANEXOS	186

1. INTRODUÇÃO

Ao nos voltarmos à reflexão sobre a escola e suas mais diversas nuances, somos levados a ratificar a sua importância, enquanto instituição social fortemente ligada à vida das pessoas – pelo menos assim deveria ser, em virtude da sua função na sociedade. De acordo com Candau (2020), sejam experiências venturosas ou lamuriasas, a escola tem papel marcante a todo e qualquer indivíduo, tanto no sentido pessoal, quanto coletivo. Saviani (2013) pontua que, a sua função social é a de possibilitar a apreensão de ferramentas que oportunize acessar o conhecimento elaborado, isto é, o saber científico, filosófico e artístico.

A escola que tem por objetivo a socialização e a transformação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, a partir da atividade social mediadora da educação, tradicionalmente, vem tendo essa complexa atividade disputada por diversas concepções ideológicas. Sejam elas economicistas, religiosas, bem como aquelas imbuídas de uma visão emancipatória da humanidade, isto é, não regida pela ótica do capital, de acordo com Lima (2019).

Segundo Candau (2020, p. 09), há um processo de naturalização de um determinado “modo de pensar e organizar a instituição escolar” e que, por vezes, escamoteia a dinâmica social, sujeita a múltiplas condições, sejam elas de natureza histórica, econômica ou cultural. Em certos casos há outro entendimento de que o trabalho de escolarização é associado a uma função redentora, considerada a “esperança de futuro” (CANDAU, 2020, p.11), apesar da visível sensação de inadequação entre escola e sociedade, o que remete à necessidade de reinventá-la.

Esta necessidade surge a partir da crise dos paradigmas que marcaram as condições teórico-metodológicas da produção do saber científico, nas últimas três décadas, sendo que no campo da educação, Gabriel (2013) a considera de forma mais aguda, devido à sua natureza interdisciplinar. Junto à crise dos paradigmas, outra influência na reinvenção da escola e do fazer educação, de acordo com Lima (2019), é forçada por meio da nova fase do capitalismo, com base neoliberal, que transformou o conhecimento em produto. E assim, desde a década de 1990 viu-se surgir novas conexões entre o conhecimento, a cultura e a sociedade, sob a égide da globalização.

Os impactos dessas alterações foram materializados em diversos setores e, em especial, nas novas relações entre as pessoas que partilham a tarefa de ensinar

e aprender e nos muitos espaços e recursos disponíveis para tal finalidade. Neste processo de contínuas mudanças, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) - tema central desse trabalho, não permanece imune. Ela se constitui como uma das modalidades da Educação Básica na legislação brasileira, tendo a finalidade de reparar a supressão de um direito a todos aqueles que deixaram de estudar, na idade certa. Cujas pesquisas atuais apontam na direção de um debate teórico-conceitual, trazendo um eixo comum que é a compreensão das pessoas jovens e adultas como sujeitos em movimento, inserido numa modalidade que merece ser vista como um campo “específico de responsabilidade pública” e “como política afirmativa” (ARROYO, 2006, p.10).

No Brasil, a EJA deu seus primeiros passos, ainda, no século XVI, com o processo de catequização compulsória dos indígenas, pelos padres da Companhia de Jesus (jesuítas). Ao longo dos séculos XVII ao XIX (do período colonial ao Brasil Império), a EJA esteve vinculada ao trabalho de instituições missionárias, notadamente católicas. A Proclamação da República manteve o *status quo*, tendo como única mudança, a permissão de instituições religiosas evangélicas promoverem o ensino básico e missionário oferecido aos chamados desvalidos¹.

Somente a partir do impulso modernizante dos anos 1930, é que houve um efetivo reconhecimento da educação pública por parte do governo, através da constituição de 1934, sendo ratificada, a partir de então, por todas as cartas magnas da República, fossem democráticas ou autoritárias (1937, 1946 e 1967) e pela Constituição Cidadã de 1988. Com vias de regulamentar o que preconizava a CF 88, em 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconheceu a EJA como modalidade da Educação Básica. Nos anos 2000, as DCN/EJA - Diretrizes Curriculares da Educação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos estabelecem que o modelo pedagógico a ser adotado na EJA seja distinto das demais modalidades.

Com a LDBEN (BRASIL, 1996), oriunda de fortes pressões dos organismos internacionais, houve sua adequação às exigências do capital, sobretudo com a diminuição da idade para os exames supletivos (de 18 para 15 anos no Ensino

¹ A atuação de instituições religiosas na educação brasileira foi permitida, logo após a Proclamação da República, pelo decreto nº 119-a, de 7 de janeiro de 1890 que proibiu a intervenção de autoridades federais e dos estados federados em matéria religiosa, e concedeu a plena liberdade de culto.

Fundamental e de 21 para 18 anos, no Ensino Médio). Para além da base legal, outros fatores concorreram para o surgimento do fenômeno que os estudiosos convencionaram a chamar de juvenilização, ou seja, o processo de rejuvenescimento das turmas da EJA, com a migração de alunos do ensino regular.

Este fenômeno ocorre devido a diversos fatores: sociais, pedagógicos, políticos, legais e estruturais. Como aspectos sociais e pedagógicos, nosso principal interesse nesse trabalho, encontram-se as situações de fracasso dos estudantes nos espaços/tempos escolares, num crescente percentual de alunos em defasagem idade-série. Com a juvenilização, alterações diversas são propostas, em termos conceituais e metodológicos, nas formas de como atuar e mediar o conhecimento para estes novos sujeitos, visto que há um incremento da heterogeneidade de seu público, reacendendo o debate acerca do tema currículo.

O currículo escolar torna-se alvo de discussão a partir do debate acerca do fracasso do Ensino Fundamental no Brasil, de acordo com Gabriel (2013). E foi desencadeada, também, pelo contexto de massificação e democratização do ensino público, em que a escola que, até então era vista somente como um local de instrução, passou a ser uma arena cultural. A ressignificação da dimensão cultural na prática educativa, levando em consideração a sua perspectiva multidimensional, de acordo com Gabriel (2013), se constitui como o grande desafio da escola, que sente a necessidade de buscar estratégias de como lidar com a diversidade cultural.

Para a autora, essa superação passa pelo viés das questões curriculares e vai além, chegando até o campo da didática. Legitimando essa argumentação, se faz oportuno lembrar que, a reflexão acerca da escola é uma intimação para que se discuta sobre o currículo. Paraíso (2023) é assertiva em dizer que “não há escola sem currículo” (PARAÍSO, 2023, p. 07). E segue afirmando: “é o coração da escola” (PARAÍSO, 2023, p. 07). E é devido à sua importância, ao representar um modelo de sociedade, é que ele é um espaço de conflito e de disputa.

E foi como um campo de luta que o currículo, viu surgir o movimento do Multiculturalismo, em 1980, ao se pensar a formação escolar para um público cada vez mais diferenciado e quando houve um deslocamento das questões da disparidade cultural entre as classes para os problemas ligados às disparidades interétnicas ou etnoculturais (GABRIEL, 2013). Para Silva (2000), o multiculturalismo é um movimento de ideias resultante das consciências coletivas, que nasceu nos Estados Unidos e Canadá, inicialmente nos movimentos sociais, com forte caráter

nas questões étnicas e só depois, adentrando o setor acadêmico e incorporando outros elementos carregados de dominação cultural, como as questões de gênero, religião, classe etc.

O multiculturalismo aplicado à educação, ainda, segundo Silva (2000), se constitui como uma possibilidade de interferência nas relações de poder, que historicamente, excluem dos centros de decisão, grupos culturalmente, segregados ou marginalizados, que não se veem representados nos modelos curriculares adotados nas escolas. Sendo que isso implica na reforma curricular, ou seja, no processo de construção do conhecimento.

Assim, a abordagem sobre a escola e sua função social; sobre a EJA e sua característica intrínseca de multiculturalidade, enquanto herança da Educação Popular; sobre o currículo e o multiculturalismo como uma proposta de inclusão social, guardam algumas similaridades com a minha trajetória de vida quando, em 1979, na Ilha de São Luís – MA, venho ao mundo como a 8ª e última filha de um casal de semianalfabetos e retirantes da Baixada Maranhense – uma localidade denominada Quilombo Rio da Prata (povoado do município de Peri-Mirim). Que por almejar dias melhores e a tão sonhada justiça social, deixa seu torrão e adota a capital como sua cidade.

De família humilde, cujos pais viviam de subempregos – minha mãe, lavadeira; meu pai, pintor – me criei num carente bairro, próximo à região central da Grande Ilha, marcado pelo estigma da violência e minguados serviços públicos. Por estar situado numa região de manguezais, passei a minha infância a me equilibrar nas pontes improvisadas pelos próprios moradores, e assim fiz o meu primeiro trajeto à escola comunitária da localidade, onde me alfabetizei. Da 5ª à 8ª série, estudei numa escola integrante à rede da TV Educativa do Maranhão². E em 1995, compus uma das últimas turmas do curso profissionalizante do extinto Instituto de Educação do Maranhão – IEMA³, escola de forte tradição na formação de normalistas.

² A TV Educativa do Maranhão, mais conhecida como TVE, foi uma emissora de TV educativa mantida pela extinta ACERP - Fundação Roquette Pinto, que atuava na área de radiodifusão cuja metodologia era baseada na exibição da aula por um televisor e ao professor, cabia a orientação.

³ O Instituto de Educação do Maranhão, tradicional escola formadora de normalistas nas décadas de 1980 até meados dos anos 2000, difere do atual IEMA, que significa Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, criado em 2015.

Em 1999, fui aprovada no vestibular na Universidade Federal do Maranhão, para o curso de Pedagogia, no turno noturno, mais acessível aos filhos da classe trabalhadora. Concomitantemente, adentrei no mercado de trabalho, a princípio na rede privada, e, posteriormente, na esfera pública com a aprovação no concurso público da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, em 2002. Ao longo de três anos, na UEB Anjo da Guarda, lecionei para alunos em situação de defasagem idade-série, do Programa Aceleração da Aprendizagem.

Em 2006, obtive aprovação no concurso público estadual e assumi o cargo de Supervisora Escolar numa escola de anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Anjo da Guarda, em São Luís. Cerca de 8 anos depois, assumo o cargo em outra escola, agora, na modalidade EJA Ensino Médio, no bairro Vila Nova, situado na mesma área, historicamente, abandonada pelo poder público, e com um potencial muito grande de resistência e luta popular. Foi neste cenário que, reencontrei alguns dos primeiros alunos com quem trabalhei no Ensino Fundamental na UEB Anjo da Guarda, agora postos a mim, como jovens-adultos que, por diversas razões, não lograram êxito em sua vida escolar regular e foram carregados para a EJA, como uma segunda chance de escolarização. E assim, a temática da juvenilização da EJA entrou na minha vida pela porta da frente.

Como toda a minha carreira profissional foi desempenhada na região do eixo Itaqui-Bacanga, o lócus escolhido para a aplicabilidade da pesquisa, não poderia ser em outro espaço. Assim, o lugar da atividade de investigação é o Centro de Ensino Vicente Maia, considerada uma das escolas mais antigas do Anjo da Guarda, compondo a rede estadual de ensino e que traz como uma de suas características, a presença maciça de adolescentes-jovens no segmento de EJA.

Distante cerca de 9 km do Centro de São Luís e situada numa região marcada pela nódoa da precária prestação de serviços públicos, da pobreza e da violência – a área Itaqui-Bacanga foi criada em 1968, a partir da remoção compulsória de famílias da região central da cidade, em virtude do incêndio ocorrido nas palafitas da Salinas do Goiabal, de acordo com Souza (2008). Ao longo de seus quase 45 anos, a escola atende aos alunos da comunidade e adjacências, oferecendo o Ensino Médio regular, no turno diurno e no turno noturno, o Ensino Médio Regular e a EJA- TEC, ou seja, o Ensino Médio EJA, na versão profissionalizante.

Subsidiando a busca por respostas ao problema identificado no cotidiano da escola mencionada, questionamos: De que forma os professores e equipe pedagógica do CE Vicente Maia lidam com a heterogeneidade de seu público, ocasionado pelo fenômeno socioeducativo da juvenilização, a fim de tornar o espaço da escola um ambiente de integração social, sob o ponto de vista do multiculturalismo como base no currículo da EJA?

Nessa perspectiva, alguns questionamentos específicos foram delineados com intuito de responder à questão norteadora acima.

a) Qual o perfil dos(as) alunos(as) que estudam o Ensino Médio na EJA do CE Vicente Maia?

b) De que forma os professores trabalham a diversidade e as diferenças culturais, na prática educativa cotidiana, nas turmas da EJA, com a perspectiva de inclusão social?

c) Como a pesquisa a ser realizada poderá oferecer recursos didático-pedagógicos para o uso da teoria do multiculturalismo no currículo da EJA?

Aos questionamentos acima, definimos alguns objetivos.

Objetivo Geral:

Investigar a prática pedagógica dos professores da EJA, do Centro de Ensino Vicente Maia, frente à nova composição de suas turmas, marcada pelo fenômeno da juvenilização e conseqüente heterogeneidade e diversidade social, a fim de fazer uso das inspirações do multiculturalismo como base curricular e assim, construir um espaço escolar mais democrático.

Objetivos Específicos:

- ✓ Traçar um perfil sociodemográfico do aluno da EJA, da escola pesquisada;
- ✓ Enfatizar as possibilidades e fronteiras na formação inicial e continuada dos professores da EJA, frente à juvenilização de seus alunos, considerando a sua bagagem cultural;
- ✓ Elaborar um Produto Educacional em formato de e-book, intitulado de Caderno Pedagógico “Atividades Curriculares Multiculturais para a EJA”, partindo da realidade dos sujeitos da pesquisa.

A estrutura do texto está organizada em cinco seções. A primeira seção é a Introdução, onde discorro brevemente acerca da fundamentação teórica da temática e sua respectiva justificativa, sua contribuição para a educação, os questionamentos e objetivos a serem buscados.

Na segunda seção, tratamos sobre a trajetória histórica da EJA, desde a sua origem à atualidade, com sua nova composição, bem como falaremos sobre os efeitos da pandemia da Covid-19 e a dinâmica de funcionamento da EJA no nosso Estado, nos dias de hoje.

Na terceira seção denominada de “A juvenilização da EJA: desdobramentos”, analiso as alterações implementadas na prática educativa da modalidade em questão, sob influência do fenômeno socioeducativo que trouxe o rejuvenescimento do seu público e as implicações curriculares necessárias, evidenciando a teoria do currículo, a relação entre escola e cultura, a necessidade de formação inicial e continuada para o professor atuante na EJA, no desenvolvimento de habilidades no trabalho com a diversidade cultural em sala de aula e a teoria do multiculturalismo.

A quarta sessão, intitulada “A EJA juvenilizada e práticas curriculares multiculturais no CE Vicente Maia”, apresenta-se o lócus da pesquisa, a abordagem, método e procedimento da pesquisa, bem como, os dados coletados junto aos sujeitos participantes- discentes e docentes da escola tematizada e os procedimentos de análise. São mostrados os dados cujo exame e interpretação de seus resultados são feitos à luz do referencial teórico da dissertação, buscando responder ao questionamento inicial. Expõe-se a construção coletiva da sequência didática para as experiências curriculares multiculturais na EJA, elaborado a partir das vivências com o grupo de professores; em seguida, é apresentado o Produto em formato de Caderno Pedagógico de “Atividades curriculares multiculturais para a EJA”.

Nas Considerações Finais, última seção, expressa-se os resultados encontrados no estudo, com foco nas respostas aos questionamentos preliminares, que foram transformados em objetivos e que serviu como fio condutor da pesquisa.

Por fim, a partir desse estudo, pretende-se contribuir para as pesquisas na área do currículo da EJA e do currículo multicultural. Buscando pontuar, também, estratégias para a práxis do professor em seu cotidiano pedagógico, a fim de superar a padronização cultural europeizada, que historicamente, tem servido como base para o currículo escolar brasileiro.

2. O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA HISTÓRIA: apontamentos

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da educação básica que tem como público-alvo jovens e adultos, considerados como sujeitos sociais, situados num determinado tempo de vida, com suas realidades e necessidades específicas. Ela tem o objetivo de oferecer estudo aqueles que não o obtiveram na idade certa. É uma proposta de inclusão social a todos aqueles que tiveram esse direito subtraído, devido aos mais diversos fatores da vida cotidiana. É um “emancipar-se de sobreviver ao analfabetismo num mundo letrado” (ROGGERO, 2013, p.42).

O termo Educação de Jovens e Adultos define a natureza especial destinada a esta modalidade de ensino. Enquanto as demais modalidades da educação básica no Brasil fazem uso da terminologia ‘ensino’ – Ensino Fundamental e Ensino Médio, delimitando seu tempo na estrutura educacional, a EJA utiliza a nomenclatura ‘educação’ e, em seguida, nomeia os sujeitos a quem se destina, num sentido mais amplo do universo escolar, explicitando a sua tradição e conservando os traços da sua história.

Para Cortada (2013), a EJA diferencia-se pelas especificidades do sujeito-aprendiz a quem ela se destina, especificidade que não se reduz à transmissão de conteúdos, mas, é direcionada à formação humana, como a mesma, ressalta:

Numa visão abrangente, a função da Educação de Jovens e Adultos, muito mais que a recuperação de um tempo de escolaridade perdido, é o de cumprir um papel emancipador e libertar o indivíduo-sujeito das limitações impostas pelo analfabetismo ou pela semialfabetização, facilitando-lhe o processo de escolhas e possibilitando a compreensão e a transformação da realidade. (CORTADA, 2013, p. 07).

Pela sua natureza, segundo Maurício (2020), considerando a realidade da sociedade de classes do nosso país, a EJA não pode ser analisada, de forma desarticulada de todas as condições que a rodeiam, sejam elas de caráter histórico, político ou econômico, ou seja, das condições materiais na qual as pessoas vivem; a partir desse ponto – o material, buscamos entender as intersecções que essa dimensão da vida guarda com os aspectos culturais, como a educação.

Assim, trataremos de explorar todos os fenômenos sociais que explicitam a sua realidade, ao traçar a trajetória da EJA na história, de maneira crítica.

2.1 Da origem aos anos 2000

Nascida com o objetivo de alfabetizar e escolarizar, a EJA teve sua origem no Período Colonial, representado pelo ensino da catequese dos índios adultos pelos jesuítas, de acordo com Cortada (2013). Entre os séculos XVII e XIX, na passagem do período colonial para o Império – após a independência política do Brasil – as iniciativas relativas à instrução públicas foram tímidas, muitas delas restritas ao ensino promovido por missionários, sobretudo estrangeiros. Apenas com a Proclamação da República, em 1889 a preocupação com a educação, ou melhor, a “instrução pública”, como se falava à época, se tornou, ainda que debilmente, questão de Estado.

Formalmente, em termos de política pública de Estado no Brasil, a base legal da EJA teve início, após a Revolução de 1930 e foi institucionalizada com a promulgação da Constituição de 1934. Nesse momento, foi estabelecida a criação de um Plano Nacional de Educação, que anunciava novas políticas públicas tendo como elemento base, a responsabilização do Estado Brasileiro quanto à oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória.

A partir de meados dos anos 1930, consolida-se um sistema de educação elementar e, ao longo das décadas de 1940 e 1950, muitas campanhas de alfabetização impulsionaram a educação de jovens e adultos. E nesse processo de movimentos importantes que marcaram esse período, Carvalho (2019) destaca:

O Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961 e 1966, que nasceu por iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular (MCP), no período de 1960 a 1964 de Recife; os Centros Populares de Cultura (CPC), em 1961 a 1964, associados à União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (1961 a 1964); e, finalmente, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), em 1964, coordenado pelo educador Paulo Freire (...). (CARVALHO, 2019, p. 41)

A Pedagogia do Oprimido pelo exercício da Educação Popular de Paulo Freire, levava em consideração a realidade e a vivência do aluno no processo ensino-aprendizagem, além de considerá-lo como construtor do seu próprio processo de educação, contrariando o discurso da educação bancária e adotando um novo método, que por sua vez, baseou-se na dialogicidade e na dialética. Assim, impregnou o discurso político à alfabetização de adultos, causando uma ruptura

teórico-metodológica nas práticas educativas.

Freire (1987) observa que o diálogo enquanto alicerce da educação como prática de liberdade, dar-se-á, à medida que se opta por um conteúdo programático que se comunica com a realidade concreta do indivíduo. Portanto:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontram com os educadores-educandos em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p. 47)

Na busca de frear a politização atribuída à educação com a metodologia Freiriana, no período da Ditadura Militar, o Decreto de nº 62.455/68, instituiu o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, exerceu o papel de ser o executor do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, com o objetivo de viabilizar a alfabetização funcional e a educação continuada para os analfabetos maiores de 15 anos, com cursos especiais, cuja duração eram de 09 meses.

De acordo com Cortada (2013), o MOBREAL surgiu com força e com muitos recursos, reeditando uma campanha de âmbito nacional pela alfabetização. E nessa saga, recrutou alfabetizadores sem grandes exigências com o saber e o fazer docente, se configurando como um ataque maciço à profissionalização da função do professor. Em 1985, com o fim do regime militar, o MOBREAL foi extinto, cedendo espaço à Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, que seria extinta, em 1990.

Paralela a essas iniciativas, outras também foram realizadas, no contexto da educação do Maranhão. Dentre elas, merece destaque o Projeto "João-de-Barro", uma proposta de educação para o meio rural realizado entre os anos de 1967 e 1974 cujo objetivo era alfabetizar as populações do meio rural do Maranhão, ou nas palavras de Arno Kreutz (1982), promover a “educação integral em nível elementar, inserir o homem rural no processo de desenvolvimento socioeconômico racionalizado”.

Na década de 80, com a Constituição Federal de 1988, a EJA foi considerada como responsabilidade do Estado, no Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito,

inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 2013, p. 42-43). Ribeiro (2001) esclarece o fato:

O direito, mais amplo à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres. (RIBEIRO, 2001, p. 63)

A década de 90 iniciou com a escolha do Ano Internacional da Alfabetização declarado pela Organização das Nações Unidas, cujo evento de maior relevância foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jonthien, na Tailândia, que reuniu entre seus patrocinadores, pela primeira vez, patrocinadores como a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial. Deste encontro, foi elaborado um documento intitulado de Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que apresentou uma significativa ampliação do conceito de educação básica, uma abordagem global do problema educacional no mundo e uma série de ações coordenadas em vários níveis, dentre elas, ações que se referem à EJA, como mostra Ribeiro (2001):

A Declaração de Jonthien deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais. (RIBEIRO, 2001, p. 68)

Assim, em 1996, a LDBEN (nº 9.394) define a EJA como modalidade da Educação Básica, tendo como principais objetivos, os seguintes: a eliminação do analfabetismo, por meio da oferta de cursos e exames direcionados ao público de jovens e adultos que, por alguma razão, não tiveram acesso ou obtiveram sucesso no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio Regular, na faixa etária apropriada, estando presentes nos Artigos 4, 37 e 38.

Nos anos 2000, as Diretrizes Curriculares da Educação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – DCN/EJA estabelecem que o modelo pedagógico a ser adotado na EJA seja distinto das demais modalidades, baseado na especificidade do público atendido e que se obedeça aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares, de acordo com o Parecer 11/2000. Em consonância com as DCN- EJA, suas funções são a de reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora diz respeito à recomposição do direito de escolarização que foi subtraído do sujeito, na idade adequada à seriação. Já a função equalizadora, é relacionada à igualdade de oportunidades, que para além da alfabetização, amplia a visão de possibilidades a esses estudantes, como o preparo para o mercado de trabalho ou para o seguimento da educação no ensino técnico ou superior. Por fim, a função qualificadora, corresponde ao caráter permanente da educação, a fim de contribuir para a incrementação dos sujeitos, dada a incompletude humana.

Desde a sua origem, a EJA sempre ocupou um espaço secundário ou marginal, do ponto de vista da formulação política e organizacional nas redes de ensino, Brasil afora. Arroyo afirma que é, “uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais” (Arroyo, 2006, p.21). Aqui e ali, esse marasmo é rompido por algumas iniciativas – a maioria delas de ONGs, em parceria com o poder público, num esforço para democratizar o acesso ao conhecimento, efetivados em projetos e programas pontuais e provisórios.

Tais modelos tiveram como consequência a falta de continuidade e legados efetivos, como complementa Carvalho (2019) “uma marca da modalidade é a ausência de continuidade e fragmentação das políticas” (CARVALHO, 2019, p. 33). Como amostra de alguns desses programas, a tabela abaixo demonstra alguns dos principais intentos, em especial, a partir dos anos 2000, de acordo com Carvalho (2019), quando houve uma evolução em decorrência de maior investimento.

Tabela 01: Programas da EJA, a partir dos anos 2000

Programa	Objetivo	Ano
Brasil alfabetizado	Alfabetizar jovens e adultos de 15 anos ou mais que não puderam estudar na idade apropriada	2003
Consórcio Social da Juventude	Qualificar jovens de baixa renda para a conquista do primeiro emprego	2004 a 2007
Saberes da terra	Oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental.	2005
Escola de Fábrica	Possibilitar a inclusão social de jovens de baixa	2005

	renda por meio da formação profissional em unidades formadoras no próprio ambiente de trabalho	
ProEJA	Atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio	2005
Educando para a liberdade	Ofertar educação aos sujeitos privados de liberdade, ou seja, os encarcerados	2005 e 2006
Fazendo Escola	Estabelecer os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros ao programa de apoio aos sistemas de ensino para atendimento à educação de jovens e adultos	2006
Concurso Literatura Para Todos	Democratizar o acesso à leitura, constituir um acervo bibliográfico literário específico para jovens, adultos e idosos recém alfabetizados e criar uma comunidade de leitores.	2006
Programa Nacional do Livro Didático Para a Alfabetização de Jovens e adultos	Distribuir, a título de doação, obras didáticas às entidades parceiras, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.	2007
Agenda Territorial de EJA	Firmar um pacto social, para melhorar e fortalecer a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil.	2008
Juventude Cidadã	Proporcionar a qualificação socioprofissional dos jovens, além do reforço escolar e do acompanhamento e avaliação das ações do serviço civil voluntário que eles realizaram junto às suas comunidades.	2008 a 2009
Pró-jovem	Trazer de volta para a escola jovens que não concluíram a educação básica	2012
PRONERA	Alfabetizar, escolarizar e capacitar jovens e adultos em áreas de reforma agrária	1998 a 2020

E nessa conjuntura de descontinuidades e fragilidades que caracterizam a EJA, somada à ausência de políticas efetivas voltadas ao segmento atendido por essa modalidade, cabe destaque o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), também, datado do início dos anos 2000.

2.2 Sobre o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA

Nos últimos anos, um dos programas que mobilizam a EJA, é o que foi instituído pela Portaria nº 2.270 do Ministério da Educação, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA, que estipula normas para certificar, no âmbito dos Sistemas Estaduais de Ensino, a conclusão do Ensino Fundamental de jovens e adultos com a utilização dos seus resultados.

O ENCCEJA se caracteriza pela realização de uma única prova gratuita e voluntária, para a concessão periódica, do certificado de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, destinados aos jovens e adultos em liberdade, residentes no Brasil ou no exterior, bem como aos privados de liberdade. O exame objetiva examinar os conhecimentos de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental e Médio na idade certa (BRASIL, 2022).

É realizado anualmente pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação. O INEP criou o ENCCEJA em 2002, a partir da matriz inspiradora que foi o ENEM, criado em 1998, no bojo da ampliação das avaliações nacionais em larga escala, devendo servir como padrões de avaliação das políticas públicas da EJA, em nosso país, com vias a melhorar a sua qualidade. Sua origem se deu por duas finalidades, sinalizadas por Catelli Jr., Gisi e Serrão (2013, p. 726): “promover a certificação de jovens e adultos nos moldes determinados pela LDBEN em 1996 e criar um sistema de avaliação da EJA que pudesse servir como parâmetro de discussão de qualidade nessa modalidade de ensino”.

Segundo Catelli Jr., Gisi e Serrão (2013), apesar dos problemas de periodicidade de sua execução, de falta de análise e avaliação criteriosa, tanto por seus idealizadores quanto por gestores, e do não cumprimento de seu papel, como

ferramenta para armazenar dados com informações técnico-pedagógicas com o intuito de gerar melhoria da qualidade da oferta da EJA, o ENCCEJA ganhou grande atenção pública e gerou muita discussão. Isso deveu-se às críticas tecidas por pesquisadores e membros do Fórum da EJA, que questionavam a sua validade do ponto de vista pedagógico e os impactos de sua implementação nos Estados da Federação que a oferecem. De acordo com os autores, o ENCCEJA e outras avaliações externas,

[...] eram vistas com desconfiança por seus críticos, uma vez que representariam, na visão destes, uma estratégia neoliberal que investia na avaliação e colocava em segundo plano o investimento direto nos serviços educacionais, os quais poderiam ser direcionados à iniciativa privada. (CATELLI Jr., GISI e SERRÃO, 2013, p. 725).

Para os críticos da proposta do ENCCEJA, a equipe gerenciadora, comandada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, era vista como centralizadora das políticas educacionais para a EJA – que por vezes ignorava as particularidades locais, regionais e da base curricular. No entanto, era descentralizadora no que diz respeito ao processo de execução do ENCCEJA. Além de conceber o exame “como correção de fluxo, aligeiramento da escolarização, uma possibilidade de redução de investimentos (gastos) com a educação e como uma das formas de melhoria de dados estatísticos”, conforme Castelli Jr., Gisi e Serrão (2013, p 725 *apud* Zanetti, 2007, p. 01).

Outro parecer feito pelos estudiosos da EJA em relação ao ENCCEJA, segundo Catelli Jr., Gisi e Serrão (2013), diz respeito à questão da educação como um direito de todos, uma vez que, a oferta do exame funciona como um incentivo para os poderes públicos desmobilizarem recursos e desencorajarem os alunos a frequentar a escola, optando pela simples certificação, via exame anual.

Esse processo, continuado termina por desobrigar os poderes públicos a ofertarem cursos presenciais da EJA, reduzindo a sua responsabilidade para com essa modalidade de ensino. Desse modo, o número expressivo de inscritos⁴ e de adesão das secretarias ao exame ENCEJJA pode ser apontado como uma das causas possíveis, da diminuição das matrículas nas turmas da EJA, tanto nas redes

⁴ Segundo dados do INEP, o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), o ano de 2019 bateu recorde de participantes na prova, com crescimento de 75% em relação ao ano anterior, batendo em 2,9 milhões de inscritos. Cf. <https://www.consed.org.br/noticia/inscritos-para-a-prova-do-encceja-2019-crescem-75-em-relacao-ao-ano-anterior-afirma-inep> Acesso em 06.03.2023.

municipais quanto estaduais. Nessa lógica, há uma redução de investimentos financeiros, bem como uma menor preocupação com a manutenção das escolas.

2.3 A EJA no contexto da BNCC e da Pandemia

Outro fator que tem gerado importantes impactos nos modos de como a juventude do país (e nela está inserida a juventude da EJA) vivencia a educação, relaciona-se à Reforma do Ensino Médio, que alterou a LDBEN, tornando o currículo mais flexível. Anunciada em 2017, seus conteúdos foram redefinidos, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Essa reforma previu três grandes mudanças: aumento da carga horária de 2400 para 3000; a eleição das disciplinas por parte dos estudantes (as chamadas eletivas) e um olhar mais voltado para o mercado de trabalho, com a possibilidade de seguir uma formação técnica.

Atendendo à Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu mudanças estruturantes e pedagógicas em toda a dinâmica curricular e no fazer didático das três últimas etapas da Educação Básica, a proposta da reformulação do Ensino Médio partiu de uma ideia cristalizada de que essa é a etapa mais crítica da educação básica, marcada por baixa aprendizagem e significativa evasão. Por outro lado, também, busca cumprir o PNE – Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172/2001, que estabeleceu um conjunto de metas a serem atingidas no prazo de 10 anos. O alcance de tais metas, estabelecidas para a melhoria da educação no Brasil, tem como um dos seus pontos centrais a permanência dos jovens, no Ensino Médio, como tentativa de universalizar o acesso à educação básica. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística PNAD/IBGE, traz os seguintes indicadores educacionais.

Da população na faixa etária entre 15 e 19 anos (18 milhões), aproximadamente 25% (4 milhões de jovens) estavam matriculados no ensino médio; no ano de 2006, destes matriculados, somente 50% (2 milhões) dos estudantes concluíram o ensino médio; Em torno de 400 mil jovens foram para as universidades; E outros 700 mil concluíram o ensino técnico. (MARANHÃO, 2022, p. 16).

De acordo com Fávero, Centenaro e Bukowski (2021), a BNCC se configura como um importante documento determinante da política curricular brasileira, e se apresenta como um antídoto para livrar o Brasil dos males da desigualdade

educacional, ao propor uma base curricular única para todo o país, lançando mão de um discurso de assegurar direitos de aprendizagem a todos(as) ao(as) estudantes. No entanto, ao longo do seu processo de implementação, tem representado um retrocesso em diversos aspectos. O Documento propõe um currículo linear, prescritivo, que leva a uma padronização de conhecimentos e experiências, além de desvalorizar o professor como profissional intelectual; o professor é visto como executor de um planejamento pronto, produzido de cima para baixo, longe das demandas reais das salas de aula.

Em se tratando da EJA e sua juvenilização, cabe destacar o fato de que a BNCC não faz nenhum tipo de ressalva a ela, tornando explícita a sua inadequação à diversidade de sujeitos(as) participantes dessa modalidade, levando em consideração suas especificidades e singularidades.

Como ressalta Catelli Jr (2019):

Sabemos que não faz sentido reproduzir um mesmo rol de conteúdos desenvolvidos ao longo de anos para crianças e adolescentes, uma vez que estas etapas já não se fazem da mesma forma necessárias para a aprendizagens de adultos, que não precisam aprender da mesma forma que as crianças. A pergunta que deveria ser colocada é: quais são os conteúdos necessários para que adultos avancem em seus estudos e possam ampliar suas perspectivas pessoais e profissionais? Que percurso curricular deve ser construído para tanto, levando-se em conta os diferentes sujeitos da EJA? (CATTELLI, 2019, p. 32)

A despeito dos baixos indicadores educacionais do começo dos anos 2000, considerando a educação básica, houve uma expressiva melhora entre 2016 e 2018, apesar da manutenção de diferenças regionais, de acordo com o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM, 2022):

[...] a escolaridade básica, esta teve uma elevação de 45% para 47,4% na população de 25 anos ou mais, nesse período de dois anos. Em 2018, na faixa etária de 15 anos ou mais, havia 11,3 milhões de pessoas, com uma taxa de analfabetismo de 6,8%, com queda de 0,1 p.p. em relação a 2017, o que representa 121 mil analfabetos a menos no país. (MARANHÃO, 2022, p. 16).

E na EJA:

Entre os matriculados na educação de jovens e adultos (EJA), 831 mil pessoas eram do ensino fundamental e 833 mil, do ensino médio. Em termos de idade, 48,5% dos estudantes da EJA tinham até 24 anos e 29%, 40 anos ou mais. Na EJA do ensino médio, o grupo mais novo concentrou 52% e o de 25 a 39 anos, 32,3% (MARANHÃO, 2022, p. 17).

No entanto, esse crescimento contínuo e expressivo na área da educação, sofreu uma interrupção por conta da pandemia do novo Coronavírus – COVID-19, ocorrido no início de 2020, causando a morte de mais de 6 milhões pessoas, de acordo com dados atualizados da OMS (2023).

Várias medidas preventivas foram tomadas para conter o avanço da propagação do SARS-CoV-2, dentre elas: o uso de máscara, a higienização por meio do álcool gel e o isolamento social, chamado de quarentena ou de *lockdown*, expressão em inglês que significa confinamento, em português.

Assim, a indústria, o comércio, os serviços em geral, alteraram suas rotinas, não sendo diferente para as escolas, que fecharam suas portas por cerca de 2 anos, o que acarretou uma interrupção da educação escolarizada. Tal evento ocasionou o que se convencionou a chamar de “ensino remoto”, considerado uma alternativa na impossibilidade da realização de aulas presenciais. Saviani e Galvão (2021), explicam:

A expressão “ensino remoto” passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita. (SAVIANI e GALVÃO, 2021, p. 38).

Apontada pelos autores como uma escolha política, visto que não era a única possibilidade, foi fortemente incentivada pela narrativa midiática; contudo, na prática, seu funcionamento deu-se de forma mais precária possível, em especial, na esfera pública, que já sabido por todos, sofre com as limitações de diferentes ordens, em seu funcionamento cotidiano, em tempos ditos, normais. O ensino remoto se expandiu, mesmo sem preencher condições mínimas para a sua implementação.

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial (...), determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como: o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (SAVIANI e GALVÃO, 2021, p. 38).

E sem as garantias desses requisitos, o ensino remoto sobrecarregou parcela significativa dos professores, na qualidade da sua saúde física, mental e financeira, ao custear de seus proventos, recursos necessários para a sua prática, adquirindo

computadores e aparelhos celulares. Aos discentes, o ensino remoto penalizou com uma exclusão maciça, visto que o grande contingente de alunos da rede pública pertence ao grupo de brasileiros que não possuem acesso à internet banda larga em suas residências, com um percentual de 50% na zona rural e 38% na zona urbana; 58% não possuem computador; soma-se a isso, segundo Saviani e Galvão (2021), a falta de conhecimento necessário para o correto manuseio desses aparelhos.

Desse modo, de acordo com os autores, o ensino remoto se converteu em um simulacro de educação à distância, e soou como uma campanha de esvaziamento da importância da educação escolarizada e, até mesmo de seus conteúdos, por ausência da presença do Estado como responsável pela garantia da educação pública. Interesses privatistas determinaram o avanço do ensino remoto, num esforço de mercantilizar a atividade educativa e, paralelamente, incentivar um processo de exclusão tecnológica e a precarização do ensino, num fenômeno denominado de *uberização* do trabalho dos professores e demais profissionais da educação.

Frente a essa conjuntura, não causa espanto o significativo aumento da evasão e abandono escolar, mesmo em contexto de retorno às aulas presenciais. A EJA está entre as modalidades ou etapas de ensino mais castigadas pelo isolamento social, que historicamente tem uma trajetória marcada por interrupções e baixo investimento por parte dos poderes públicos. E no cenário de pandemia, o empobrecimento e a desigualdade social só se agravaram, atingindo o alunado da EJA, composto majoritariamente, por coletivos sociais que, de acordo com Santos (2020), são vistos por determinados setores da sociedade como seres “sub-humanos” não candidatos à inclusão social.

Inseridos nesses coletivos historicamente desfavorecidos na realidade brasileira, estão: mulheres; trabalhadores precários e informais (autônomos); trabalhadores de rua; os moradores das periferias, que residem em favelas, palafitas, cortiços etc.; os imigrantes estrangeiros; as emigrantes vítimas do êxodo rural, os deficientes e os idosos. Eles estão distribuídos pelo mundo, padecendo de vulnerabilidade social que precede a pandemia. São grupos que, tendo que encarar as imposições da pandemia, a despeito de suas vulnerabilidades, tem por função tornar possível a quarentena, a outros grupos. Seus conhecimentos são invisibilizados e desperdiçados pela dita, modernidade. Santos (2020), ressalta:

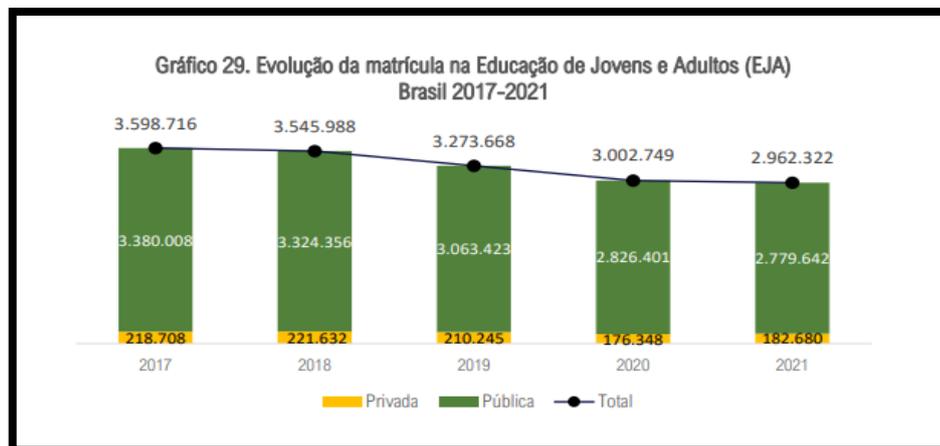
Tais grupos compõem aquilo que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual (SANTOS, 2020, p. 11).

A expressão “Sul”, que o autor se refere, diz respeito a diversas partes do mundo, que tradicionalmente sofrem com a exploração do sistema capitalista global, do colonialismo e do patriarcado. Contrapõem-se ao “Norte” global, que segue negando o direito à humanidade do povo de cá, como condição para que continue se afirmando como universal. Almeida (2022), tratando da relação EJA e evasão escolar em tempos de pandemia, baseada no Censo Escolar da Educação Básica, divulgado pelo INEP, afirma:

As matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tiveram uma queda de 7,7% em 2020. Foram cerca de 579 mil matrículas a menos do que em 2019. Em 2021, a quantidade de alunos matriculados continuou em queda: 1,3% a menos em relação à 2020, chegando a 3 milhões de matrículas em 2021. (ALMEIDA, 2022, p 01).

O dado exposto a seguir, por meio de um gráfico do Censo Escolar, mostra o declínio das matrículas nas turmas da EJA, a nível nacional.

Figura 01: Números nacionais de matrículas da EJA (2017-2021)



Fonte: Canal Futura (2022)

Pelos números expressos, percebe-se o declínio das matrículas de alunos nas turmas da EJA, sobretudo, no período pandêmico e pós-pandemia, em que muitos educandos foram levados a se ausentar ou interromper a sua escolarização, por razões que vão desde o acesso negado ou às limitações tecnológicas, tanto quanto, pela falta de conhecimento no trato com as ferramentas digitais; até a falta

de dinamicidade das aulas remotas, que despertassem interesse e fizesse sentido, para justificar a sua permanência. Almeida (2022), transcreve a fala de Maria Mansuti, do CENPEQ - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, ao ser entrevistada acerca da crise da EJA na atual conjuntura, sinalizando uma necessidade urgente de seu resgate, frente aqueles que dela necessitam.

Hoje, não há políticas públicas voltadas para a EJA. Não foi feito um currículo, não teve Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Há um problema grave no financiamento, não há recursos suficientes para a Educação de Jovens e Adultos. Estados e municípios dificilmente vão conseguir promover essa retomada sozinhos, é preciso haver um pacto com o governo federal, com o Conselho Nacional de Educação. Nós já tivemos programas voltados para a EJA, mas é preciso haver uma atualização dessas políticas. Na pandemia, vimos que não houve uma retomada da EJA, nem nos municípios e nem nos estados. Houve redução das matrículas e existem poucos dados e estudos sobre esse público. (ALMEIDA, 2022, p. 02)

Frente a essa realidade e objetivando a articulação entre os entes federados e a sociedade civil no processo de elaboração e de atualizações da modalidade às novas exigências, uma nova normativa foi implementada, sendo a que regulamenta a modalidade, atualmente.

2.4 – A normativa atual da EJA

Foi divulgado o parecer do Conselho Nacional da Educação, homologado pela Resolução nº 01/2021, considerada a normativa do momento, que instituiu o seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à BNCC, sob o nome de Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2021), contendo orientações, tais como:

Formas de oferta e duração dos cursos com a finalidade de garantir o início, bem como, a continuidade da escolarização aos jovens, adultos e idosos, a EJA é ofertada nos sistemas de ensino, a partir da estrutura de segmentos ou etapas. **As formas de ofertas da EJA** são as seguintes:

Educação de Jovens e Adultos presencial: pode ser em gestão semestral ou regular, organizada em segmentos e etapas, com a perspectiva de tempo flexibilizado para o cumprimento da carga horária exigida, “sendo que para cada segmento, há uma correspondência nas etapas da Educação Básica e carga horária específica” (BRASIL, 2021, p. 2). Assim:

1º Segmento: corresponde do 1º ao 4º ano do Ensino Regular (séries iniciais do Ensino Fundamental) e tem como propósito a alfabetização inicial e uma qualificação profissional inicial;

2º Segmento: corresponde do 5º ao 8º ano do Ensino Regular (séries finais do Ensino Fundamental) objetiva o fortalecimento da integração da formação geral com a formação profissional, com carga horária total mínima de 1.600 (mil e seiscentas) horas;

3º Segmento: corresponde ao Ensino Médio e mira uma formação geral básica e profissional, de forma mais permanente, com carga horária total mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas, seja por meio da oferta integrada a uma qualificação profissional ou mesmo a um curso técnico de nível médio.

Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD): o formato desses cursos da EJA será ofertado apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio

Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio: pode acontecer de três moldes: I – concomitante, (é a opção em que a formação profissional é realizada paralelamente à formação geral, compostas pelas áreas do conhecimento, podendo ser ou não, na mesma unidade escolar); II – concomitante na forma, (é aquela desenvolvida de forma simultânea, em diferentes instituições educacionais, em que há uma integração no conteúdo, por meio da ação de convênios ou acordo de *intercomplementaridade* de Projeto Político Pedagógico (PPP) unificado); e III – integrada, (é caracterizada pela junção de uma proposta pedagógica que articula os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional, “com vistas à formação e à qualificação em diferentes perfis profissionais, atendendo as possibilidades dos sistemas e singularidades dos estudantes)” (BRASIL, 2021, p. 3).

Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: dar-se-á das seguintes formas:

I – atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados; e II – atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social e em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes,

e outros povos tradicionais, implementando turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, permanência na escola, participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2021, p. 03 e 04).

Nesse formato, busca-se oportunizar aos alunos da EJA, acesso às aprendizagens consideradas formais e informais, considerando articular seus conjuntos de competências adquiridas ao longo da sua trajetória aos itinerários formativos mais adequados à sua aprendizagem, bem como, à integração com o aspecto profissional e suas reais condições de vida. A sua oferta acontece em escolas regulares comuns, tendo toda a sua dinâmica de organização (como especificidades curriculares, metodologia, recursos e formas de avaliação) devidamente, pautado no PPP.

A idade mínima para o ingresso: Nos Art. 27 e 28, as Diretrizes Operacionais obedecem ao disposto no art. 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/1996, considera a regra da idade mínima para matrícula em seus cursos e para inscrição e realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Fundamental (1º e 2º segmento), sendo de 15 (quinze) anos completos. Já em relação ao Ensino Médio (3º segmento) é de 18 (dezoito) anos completos.

Registro da frequência: Pensando na inclusão social plena do estudante da EJA, partindo do direito à educação e da sua forma de vida na sociedade, de acordo com as suas reais condições, o Art. 25 traz a possibilidade da utilização do requerimento Ausência Justificada com Critérios (AJUS), com a perspectiva vindoura de cumprimento das atividades compensatórias a ser realizadas em domicílio, no sentido de justificar as faltas. Já o Art. 26 afirma que tal requerimento só deverá ser usado nos casos em que o estudante exceder o marco de 25% (vinte e cinco por cento) de ausências, a solicitação após analisada e, quando deferida, a aprovação estaria sujeita à aquisição de 50% (cinquenta por cento) de rendimento em cada componente curricular, além das atividades compensatórias domiciliares.

Certificação para os exames: É de competência dos sistemas de ensino, em conformidade com o Título IV da Lei nº 9.394/1996, que determina a forma de organização da educação nacional. E na finalidade de aprimorá-la, sempre que se fizer necessário, os sistemas podem pedir auxílio técnico e financeiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cabendo à União, a atribuição de aplicar exames em outros Estados Nacionais (países),

podendo transferir essa responsabilidade a alguma unidade da federação. Tal certificação tem validade nacional, asseverando padrão de qualidade e tem o poder de oferecer dados para o planejamento de políticas públicas nacionais compatíveis com:

[...] outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitem a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais de educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica (BRASIL, 2021, p. 8).

Organização curricular: Acerca dos currículos dos cursos da EJA, o Art. 13 apregoa que, qualquer que seja o segmento e forma de oferta, deverão assegurar: “na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC”. (Brasil, 2021, p. 6). A promoção dos componentes essenciais do ensino da leitura e da escrita, bem como, das competências gerais, as competências e habilidades das áreas da Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital, é considerado o foco. Em relação às outras áreas, como a Educação Física, ela é vista como um componente curricular obrigatório, no entanto, a sua prática é facultativa aos estudantes; já a Língua Inglesa, também, é um componente curricular de oferta obrigatória, mas, somente a partir do 2º segmento, ficando franqueada às unidades escolares, a oferta de outras línguas estrangeiras, de modo especial, a Língua Espanhola, através de Projetos e/ou Programas.

Processo de avaliação: Esse importante componente do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação na EJA deve ser um momento de encorajamento e orientação, na perspectiva que seja um transcurso contínuo e formativo, servindo para orientar novas situações didáticas, que garanta a aquisição de conhecimentos, por parte de todos.

Formação de professores: O Art. 31 traz a preocupação com a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica que atuam junto aos jovens e adultos, como também, para aqueles que trabalham com adolescentes que estão em situação de defasagem idade-série. Essas formações são “desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino” (BRASIL, 2021, p. 09), ficando a cargo do Sistema Nacional Público de Formação de Professores, estabelecendo políticas e ações específicas para esse fim.

Demais formas de oferta: As Diretrizes trouxeram outras possibilidades de oferta da EJA, visando os diferentes contextos em que estão inseridos os indivíduos que a ela recorrem, em início ou retomada de sua escolarização, com ênfase no acesso, permanência e conclusão. Assim, tem-se a *EJA Combinada* que ocorre de forma presencial e se baseia na efetuação da carga horária mínima definida para cada segmento, sendo realizada de 02 maneiras: direta (é aquela em que 30% da carga horária acontecem na mediação do professor) e a carga horária indireta (são os 70% da carga horária, utilizados para atividades pedagógicas complementares, elaboradas pelo professor). É de responsabilidade dos sistemas de ensino regular o correto exercício da EJA Combinada.

Ao estudante trabalhador matriculado em qualquer segmento da EJA, que se defronta com dificuldades de natureza diversas, tal como comparecer às atividades regulares no turno de estudo, foi pensada a *EJA Direcionada*. Ela deve ser desenvolvida mediante atividades planejadas, previamente, pelos professores, buscando cumprir a carga horária prevista para a disciplina, podendo ser ofertada em espaços empresariais, de forma a aproveitar o máximo de tempo dos estudantes trabalhadores. A EJA Direcionada deve ter a sua oferta regulamentada pelos sistemas de ensino.

E no esforço contínuo de adequação e ampliação do direito à educação do público da EJA, foi prevista a *EJA Multietapas*, para as situações em que há uma incompatibilidade entre o número de estudantes determinados pelos sistemas de ensino e a estrutura física do espaço, não contemplando alguma especificidade. Assim:

Os sistemas de ensino poderão organizar a EJA Multietapas para ampliação do atendimento da EJA presencial, em situações de baixa demanda que impossibilite a implementação de um turno para a modalidade; dificuldade de locomoção dos estudantes, como os sujeitos do campo; população de rua; comunidades específicas; refugiados e migrantes egressos de programas de alfabetização em locais de difícil acesso, periferias, entre outros. (BRASIL, 2021, p. 07).

Já a oferta da *EJA Vinculada* é caracterizada pelo firmamento de parcerias entre os sistemas de ensino e “coletivos comunitários, trabalhistas, religiosos e demais formas de organizações sociais” (BRASIL, 2021, p. 47). É marcado pela lógica de que, se o aluno não vai até a escola, a escola vai até o aluno, assim há a possibilidade de se formar turmas em espaços de grande contingente de pessoas com perfis de alunos da turma da EJA (que se chamará de unidade acolhedora), por

exemplo, um setor de uma empresa, que estaria vinculada a uma unidade escolar com oferta da EJA, nomeada de unidade ofertante. Como mostra o caso abaixo:

Uma parceria entre uma Universidade e a Secretaria de Educação do Estado para atendimento dos trabalhadores terceirizados da instituição de ensino superior. Neste caso, os trabalhadores terceirizados já estão na Universidade e ao invés de se deslocarem para a escola, por meio da EJA vinculada, poderiam realizar seu curso no próprio espaço da Universidade. Tudo isso acordado, organizado, planejado e supervisionado para que não haja nenhum prejuízo de qualidade do ensino. Ao contrário, o objetivo da EJA Vinculada é facilitar o acesso do estudante trabalhador aos cursos da EJA. (BRASIL, 2021, p. 46).

Assim, os sistemas de ensino se responsabilizam em fazer o devido acompanhamento do processo de regulamentação, bem como o planejamento das ações didático-pedagógicas, o cuidado com as condições físicas e seleção de recursos que serão utilizados e necessários para a efetivação da EJA nesses recintos e locais de aprendizado, junto aos parceiros firmados, partindo de suas normas locais para a modalidade.

Dessa forma, na conjuntura pós-pandemia, momento de reconstrução nos mais diversos setores e aspectos, esse novo documento normativo da EJA vem de encontro ao histórico de representatividade dessa modalidade dentro da política da Educação Básica, observando a diversidade dos sujeitos (jovens, adultos e idosos) da EJA atual, em sua pluralidade social, temporal, territorial, múltiplas identidades e de contextos reais de vida. Pensar e fazer a EJA, com toda a sua complexidade e dinamismo passa, necessariamente, pelo compromisso de fazer com que seu público acesse à escolarização ou sejam inseridos no mundo do trabalho e da sonhada, cidadania.

Foi pensando nessa inserção de cada pessoa participante da EJA, que há no Maranhão uma iniciativa de inseri-la no debate, através da implantação de um novo currículo para o Ensino Médio, contemplando o desenvolvimento humano e a participação social, sob a égide do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM).

2.5 A EJA vigente no Documento Curricular do Território Maranhense

Concomitante à proposta de reforma do Ensino Médio, na busca pela sua aplicação e mantendo traços da nossa peculiaridade, a Rede Estadual de Ensino, por meio de sua Secretaria Estadual de Educação – SEDUC – lançou em 2022, o

DCTM - Documento Curricular do Território Maranhense do Ensino Médio, numa tentativa de reconhecer e inserir na organização curricular, a diversidade de sujeitos e de contextos escolares presentes no Estado do Maranhão.

Tendo a *maranhensidade*⁵ como eixo fundamental de sua construção, o DCTM representa um esforço entre a SEDUC, professores e especialistas para a valorização dos saberes e da cultura do território. Em atendimento à Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB 9394/96 e a Resolução CNE/CEB nº 3 de novembro de 2018, e que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tem como função, a tarefa de fornecer orientação às equipes pedagógicas atuantes no âmbito das escolas, no desenvolvimento de suas práticas educativas.

Baseado nas orientações legais do DCTM (MARANHÃO, 2022), o novo currículo tem como foco o protagonismo do alunado, o estímulo à atitude criativa do professor em seu fazer pedagógico, a oferta de itinerários formativos (conjunto de disciplinas, projetos, oficinas etc.) a serem escolhidos pelos alunos e o projeto de vida (componente curricular ligado ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais que possibilitam ao aluno, a autonomia para a construção de sua própria trajetória pessoal, acadêmica e profissional), é considerado a parte central do trabalho discente.

A visão de indivíduo que sustenta a elaboração curricular do DCTM, é a que considera cada ser em sua totalidade, cuja formação se dá “a partir da dimensão de uma formação integral” (MARANHÃO, 2022, p. 15). Ou seja, a realidade do sujeito maranhense é levada em conta, sem que se perca a noção de que este, está inserido em contextos mais amplos, a nível de país e de mundo.

No tocante à modalidade EJA, na rede estadual, ela está regulamentada pelas seguintes normativas, de acordo com o DCTM (2022):

Parecer nº 313/2007 e Resolução nº 262/2007 do CEE/MA – Aprovam a Proposta Curricular do Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos.

Resolução nº 144/2006 do CEE/MA – Estabelece as normas para a educação de jovens e adultos no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Maranhão.

⁵ Em meio às controvérsias na definição do termo, de acordo com Silva, Silva e Moura (2020), o vocábulo surgiu durante a gestão de Jackson Lago (1934-2011), que esteve à frente do governo do Estado no período de 2007 a 2009, quando fez uso da referida expressão, enquanto marca publicitária de sua governança, buscando caracterizar o aspecto identitário e cultural do povo maranhense.

Resolução nº 2/2011 do CEE/MA – Estabelece normas para a oferta da educação básica no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências.

Resolução nº 262/2007 do CEE/MA – Aprova Proposta Curricular do Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos;

Resolução nº 116/2012 do CEE/MA – Estabelece normas para certificar, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, a conclusão do ensino fundamental de jovens e adultos com a utilização dos resultados do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, o ENCCEJA;

Resolução nº 12/2013 do CEE/MA – Estabelece normas para a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio, com utilização dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (MARANHÃO, 2022, p. 37).

Toda a organicidade da EJA no Maranhão, encontra-se fundada nos preceitos legais, acima citados. Assim, o DCTM prima pela educação sob o ponto de vista humanizador e pela perspectiva da atuação social, no cumprimento de uma das suas funções – a qualificadora. A busca pela incorporação da modalidade à educação profissional, já prevista na LDB e ratificada pelo PNE – Lei Nº 13.005/2014, está presente em sua meta número 10, que diz: “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014, p. 01).

Assim, a EJA maranhense, a partir de 2020, de acordo com informações do SIAEP (2023), passou a ofertar o Ensino Médio regular e a EJATEC⁶ que é considerada uma das modalidades do Novo Ensino Médio para essa etapa escolar. De acordo com o documento Ensino técnico e profissional na Educação de Jovens e Adultos publicado pela rede estadual em 2022, o EJATEC:

É o Programa Educacional para Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional. O Maranhão foi o primeiro estado do Brasil a implementar a EJATEC com Formação Técnica totalmente presencial. Atualmente, mais de 7 mil estudantes estão cursando Formação Técnica e Profissional nos mais variados Eixos Tecnológicos. (MARANHÃO, 2022, p.06).

A modalidade tem como mote promover a articulação da EJA à educação profissional, com vistas a aumentar a empregabilidade e a continuidade dos estudos. No entanto, a proposta de fundir a EJA com os cursos profissionalizantes, remontam à meados da primeira década do século XXI: essa modalidade faz parte do

⁶ A matriz curricular adotada pela Rede, para o Ensino Médio e para o EJATEC, encontra-se em Anexo.

Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, criado pelo Decreto nº5,478/2005 (BRASIL, 2007), cuja criação deu-se por decisão governamental, na tentativa de atender à reivindicação de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio.

O Estado do Maranhão é o terceiro do Brasil a ofertar a EJATEC, tendo um diferencial em relação ao seu currículo, que é a diversidade e a integração, contando com disciplinas como Projeto de Vida e Projetos Empreendedores, dentre outros. O ponto fulcral é fazer com que os estudantes experimentem problemas práticos do mercado de trabalho, em sala de aula, sendo desafiados a solucioná-los. O Programa busca firmar parcerias com instituições que já possuem longa prática com a educação profissional, como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e a Fundação Itaú para Educação e Cultura. Por meio dessas parcerias são ofertados cursos técnicos aos sujeitos da EJA, que vão adentrar ou já estão no mercado de trabalho, no entanto, têm pouca ou nenhuma qualificação.

Segundo o documento Projetos Integradores na EJATEC, da rede estadual, publicado no ano em curso, o Programa assimila a sócio diversidade como elemento da EJA, à vista disso, tensões e conflitos fazem parte do cotidiano da sala de aula, uma vez que, reúne “discentes de diferentes idades, origens, raças e etnias, credos e ocupações, que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas” (MARANHÃO, 2022, p. 08). Em face disso e da necessidade de conciliar os estudos às demais responsabilidades da vida diária, a metodologia empregada na EJATEC é a metodologia de Aprendizagem por Projetos, por ser considerada uma alternativa que traz uma “abordagem prática e contextualizada, que permite aos estudantes aplicar os conhecimentos adquiridos e desenvolver habilidades importantes para sua formação” (MARANHÃO, 2023, p. 05).

A metodologia de Aprendizagem por Projetos corresponde à integração dos saberes das Áreas do Conhecimento (Formação Geral Básica) aos da Formação Profissional (Base Técnica), em favor da interdisciplinaridade, assegurando tempo e espaço no currículo para essa integração, sem deixar de lado, as peculiaridades de cada disciplina.

O Projeto Integrador da EJATEC surge com o objetivo de reforçar a interdisciplinaridade e a integração dos diversos componentes curriculares, rompendo assim com a fragmentação e segmentação do conhecimento, ou seja, com a superação da separação entre o Saber Fazer e o Saber Conhecer. E com esse caminhar pedagógico fomenta a indissociabilidade

entre a Formação de Nível Médio e a Formação Profissional e Técnica, o que traz a necessidade do Projeto Integrador ser originado a partir dos interesses reais dos estudantes, expressando motivação para os mesmos. (MARANHÃO, 2023, p. 09)

Importa destacar que os objetos do conhecimento específicos de cada componente curricular da EJATEC precisam estar articulados à realidade local, bem como, ao mundo do trabalho, à Ciência e à Tecnologia. Para tanto, a metodologia a ser empregada, busca promover a vivência da relação ação-reflexão-ação, contemplado na organização curricular, através da formação integral e profissional, que leve o educando a refletir sobre o papel do trabalho na vida humana.

Atendendo às diretrizes do Novo Ensino Médio e considerando a realidade regional do nosso Estado, os Itinerários Formativos que compõem a segunda parte do currículo, apresenta a Parte Diversificada, estruturada de forma interdisciplinar. Ela é constituída pelo Núcleo Comum da Formação Profissional, que são os elementos comuns e obrigatórios a todos os estudantes; são organizados partindo da incorporação dos Eixos Estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo); “e pelo Núcleo Específico da Formação Profissional, que compreende os componentes curriculares específicos a cada Curso Técnico” (MARANHÃO, 2023, p. 09).

O Projeto Integrador fomenta a interdisciplinaridade, através do diálogo entre os componentes do Núcleo Comum, a Base Comum e a Base Técnica, além de enfatizar a proximidade da escola com as famílias e a comunidade local, desenvolvendo a capacidade de iniciativa e autonomia nos educandos. Desse modo, recomenda-se a articulação entre os professores da Formação Geral Básica (BNCC) e da Base Técnica (BT), respaldada em práticas colaborativas para o processo de ensino-aprendizagem, objetivando o planejamento coletivo das ações futuras, descrevendo em detalhes: “o problema a ser enfrentado; quem serão as pessoas envolvidas; o que se pretende fazer; como, onde e por quem será desenvolvido; quais serão os recursos necessários, etc.” (MARANHÃO, 2023, p. 09).

Esses componentes do Núcleo comum, fazem parte da Formação Básica para o Trabalho, estando organizados a partir da integração dos Eixos Estruturantes, o que possibilita aos estudantes a vivência de situações diversas de aprendizagem ou problemas reais, que visam fomentar o seu protagonismo junto ao seu Projeto de vida. Assim, essa proposta:

No que diz respeito às relações entre cultura, conhecimento e currículo, é oportuna uma Proposta Pedagógica planejada e estabelecida a partir de reflexões sobre a diversidade cultural e social do indivíduo. Desse modo, o modelo de Educação Profissional ofertada pela EJATEC-MA busca aproximar-se o máximo possível da realidade vivenciada pelo estudante, a fim de exercer sua função socializadora, que imprime a valorização da produção humana ao longo da história. (MARANHÃO, 2023, p. 10).

Acerca da organização curricular dos Projetos Integradores na EJATEC, ela está disposta em 02 etapas (1ª e 2ª). Na 1ª etapa estão os componentes da BNCC, do Núcleo Comum de Formação Profissional e alguns componentes da Formação Profissional (Base Técnica), que formam o Itinerário Formativo Profissional, que permite ao estudante concluinte, o certificado profissionalizante intermediário. Nessa etapa, é iniciada o trabalho com os componentes do Núcleo Comum de Formação Profissional que são os seguintes:

O Projeto de Vida e Empreendedorismo: objetiva a expansão da competência do estudante em mobilizar conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, a fim de juntar seu Projeto de Vida aos seus projetos pessoais, levando o estudante ao autoconhecimento sobre suas características empreendedoras;

Pesquisa Científica: tenciona aumentar a habilidade do estudante no aspecto da análise da realidade que o circunda, partindo da ação de compreender e aplicar os conhecimentos apreendidos, por meio da mediação do professor, em situações formais e informais de aprendizagem, possibilitando o embate às situações reais, visando uma possível intervenção, na perspectiva de melhoria da comunidade em que ele está inserido.

Intervenção Sociocultural: pretende o desenvolvimento pelo estudante, das competências e habilidades fundamentais na realização de projetos de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental, promovendo mudanças positivas em sua comunidade e favorecendo a sua inserção na vida pública.

Linguagem, Trabalho e Tecnologia: visa habilitar o estudante a ser capaz de compreender e produzir materiais textuais com os quais ele convive na sua vida diária, bem como, aqueles que são necessários ao seu fazer laboral, no campo profissional de seu interesse.

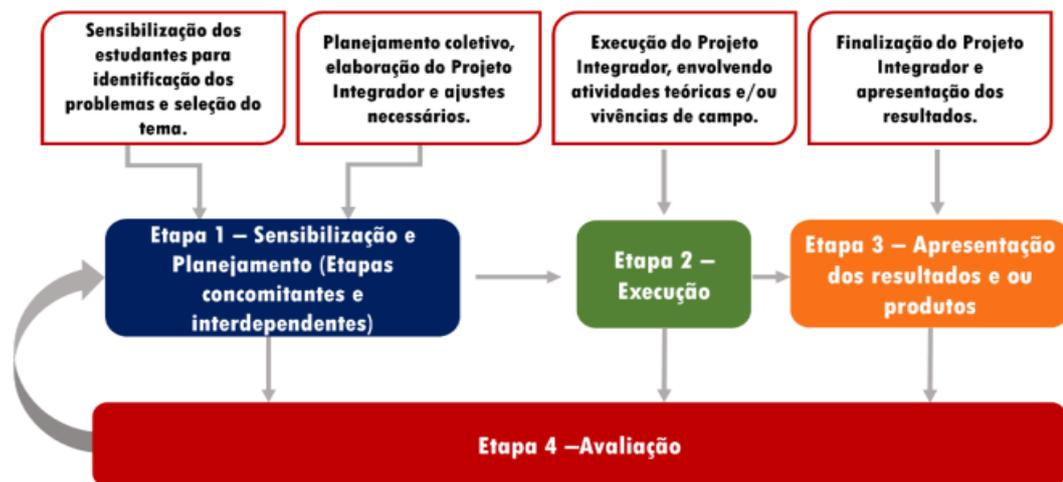
O roteiro do Projeto Integrador da EJATEC engloba as técnicas, os instrumentos, os recursos, a carga horária, o período previsto, os responsáveis, a divulgação, o registro, a forma de acompanhamento e de avaliação. E necessita seguir o seguinte esquema: título, introdução, justificativa, objetivos (geral e

específicos), metas, metodologia, cronograma, avaliação e referências. Assim, cabe lembrar que:

A organização curricular da EJATEC – MA prevê a execução de, no mínimo, dois Projetos Integradores a serem desenvolvidos durante o ano letivo, podendo cada um ocorrer semestralmente. Esses projetos precisam contemplar objetos de conhecimento de todos os componentes curriculares, não necessariamente em um único projeto (MARANHÃO, 2023, p. 17).

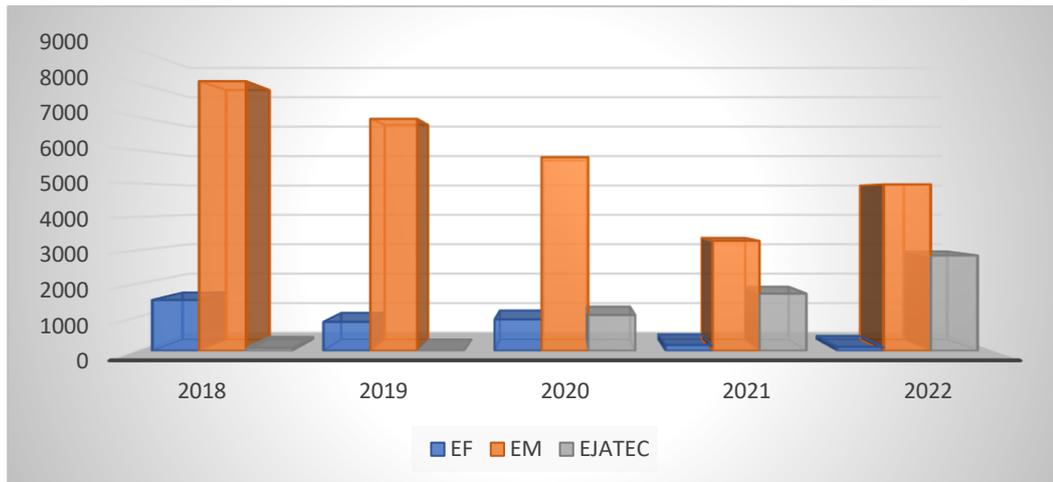
De acordo com o documento da Rede estadual, o Fluxo das etapas do Projeto Integrador, apresenta o seguinte esquema:

Figura 02: Fluxo das etapas do Projeto Integrador



Fonte: MARANHÃO (2023, p. 17)

Conforme o documento “Ensino Técnico e Profissional na Educação de Jovens e Adultos” da rede estadual (2022): “atualmente, existem mais de 7 mil estudantes matriculados nessa modalidade de ensino no Maranhão, distribuídos em 52 escolas, localizadas em 18 municípios” (MARANHÃO, 2022, p. 08 e 09). Ainda, segundo dados do SIAEP, referentes às cidades da Região Metropolitana de São Luís, coordenadas pela URE - Unidade Regional de Educação (São Luís, São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Alcântara), no ano letivo de 2022, das 4.973 matrículas ativas na modalidade EJA, 2.848 alunos estavam nas turmas da EJATEC, distribuídos em 33 escolas, ou seja, um percentual de 42,7%. Abaixo, seguem os dados atualizados da rede estadual, em conformidade com o SIAEP:

Gráfico 01: Números locais de matrículas da EJA de 2018 a 2022

Fonte: Pesquisa empírica

No contexto atual, pós-pandemia, um gatilho dispara em relação à diminuição no número de matrículas da EJA, que vem numa decrescente, ora por conta de uma onda ruidosa contra a escolarização, que esvazia as salas de aula e amplia o número de inscritos na certificação do ENCCEJA, que no ano de 2022, contou com mais de 1,6 milhão de pessoas, segundo dados do INEP (2022). Tais informações alertam para a necessidade de reconfigurar a EJA frente às suas novas demandas, tendo a garantia do direito à educação ao seu público.

E nesta busca de reconfiguração da EJA, Arroyo (2016) aponta alguns traços que podem conduzi-la a este fim, como: ter como ponto de partida uma visão realista dos jovens-adultos; possibilitar o diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais; superar a crença na linearidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano; recuperar o foco na educação; renovar o currículo e o fazer e o pensar docente; e, considerar o ato educativo como um ato político. Enfim, convém debruçar-se sobre o fenômeno da juvenilização e seus implicadores.

3. A JUVENILIZAÇÃO DA EJA: desdobramentos

A EJA em toda sua trajetória em se estabelecer como modalidade de ensino, passou por vários processos de influências diversas (político, econômico, social ou cultural), que ajudaram a cristalizar algumas marcas. Uma delas é a crença de associá-la, frequentemente, ao ensino noturno, como se o turno conseguisse definir a especificidade do segmento, deixando de lado, as singularidades dos sujeitos a quem ela se destina, segundo Cortada (2013). Outro estigma que a EJA convive relaciona-se à faixa etária tradicional de seu público. E isso deve-se à principal atividade desenvolvida pela EJA, historicamente, nesse caso, a alfabetização de adultos. Como ressalta Carvalho (2019):

O espaço ocupado pela alfabetização de adultos na EJA também ajudou a reforçar a ideia de que esta modalidade de ensino esteja voltada para as pessoas com a faixa etária mais elevada, criando um estigma acerca da sua clientela. (CARVALHO, 2019, p. 17)

No entanto, desde a década de 1990, o sistema brasileiro vem convivendo com um fenômeno que merece destaque, já que é considerado um aspecto fundamental no campo desta modalidade atualmente, que é a juvenilização da população que formam o aluno da EJA, ou seja, o seu rejuvenescimento. Representando migração do ensino regular para o ensino da EJA, devido a fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais.

Aponta-se como aspecto legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que reduziu para 15 e 18 anos a idade mínima para que os jovens prestem os exames para a conclusão do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. E enquanto aspectos sociais e pedagógicos encontram-se as situações de fracasso pelos estudantes nos espaços/tempos escolares, num crescente percentual de alunos em defasagem idade-série; as transferências por indisciplina; as múltiplas repetências; as evasões por razões diversas; enfim, o desencontro entre os sujeitos sociais e o sistema escolar. Carvalho reforça:

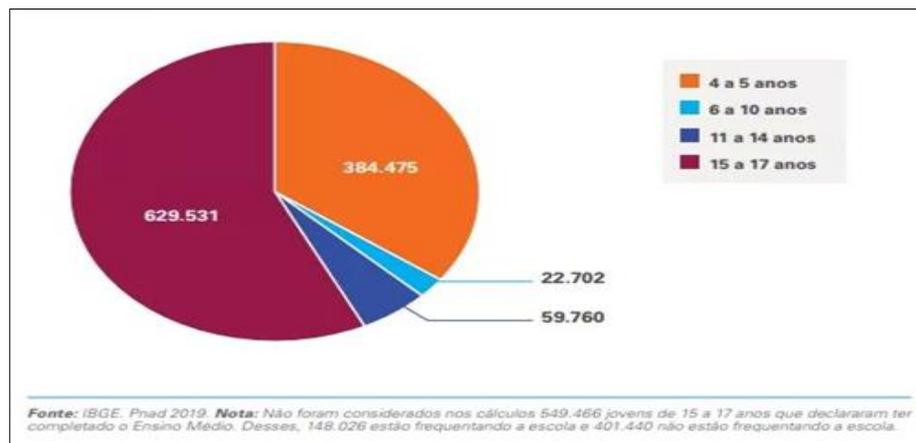
(...) a juvenilização nas turmas da EJA tem se justificado como consequência de problemas que vêm se apresentando ao longo do tempo na educação do país, como a evasão e a repetência; a necessidade do trabalho, onde a formação passa a ser secundarizada, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de buscar a certificação, ainda a dificuldade de acesso e a desmotivação para permanecer na escola e concluir os estudos dentre outros. (CARVALHO, 2019, p. 160).

Observa-se que o principal fator que intensifica a juvenilização na contemporaneidade, dentre outros, é o fracasso do nosso sistema escolar. Marcas dessa deficiência, estão nos números expressivos de repetência e evasão, que podemos vislumbrar nos dados abaixo, de acordo com Almeida (2022) e na Figura 03:

Em 2020, cerca de 2,6% dos alunos matriculados no ensino médio da rede estadual abandonaram a escola. Em 2021, esse número chega a 5,6%, aponta INEP.

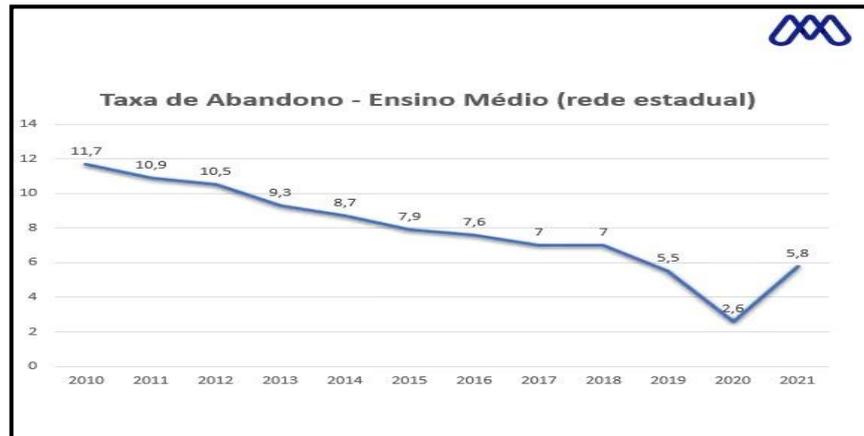
Em 2019, antes da pandemia, quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) apontados no levantamento “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil”, realizado pelo Unicef. A maioria nas faixas etárias de 15 a 17 anos, idade na qual todos deveriam estar cursando o Ensino Médio, e de 4 e 5 anos, que corresponde à Pré-Escola. (IBGE - PNAD *Apud* ALMEIDA, 2022).

Figura 03: População de 04 a 17 anos, fora da escola – Brasil, 2019



Fonte: IBGE - PNAD *Apud* ALMEIDA, 2022.

Em relação às taxas de evasão escolar e distorção idade-série, segundo Almeida (2022), 407,4 mil jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, não estavam na escola e não completaram o Ensino Médio, correspondendo a 4,4% do total de jovens nessa idade. E acerca das taxas de abandono escolar no Brasil, de acordo com autora citada, desde 2010, esse item apresentava uma queda. No entanto, em 2020, no período pandêmico, cerca de 2,6% dos alunos matriculados no Ensino Médio das redes estaduais, deixaram de frequentar a escola, dobrando para 5,8% em 2021. Como podemos constatar no gráfico abaixo:

Figura 04: Taxa de abandono – Brasil (2019)

Fonte: IBGE - PNAD *Apud* ALMEIDA, 2022.

As últimas pesquisas do IBGE, realizada em 2021, mostram que o Brasil atingiu a marca de 203,1 milhões em população, representando um expressivo crescimento de 12,3 milhões de pessoas, ou seja, de 6,5% em relação ao último censo demográfico realizado anteriormente, em 2010. Desse total, 23% da população se encontra entre os 15 e 29 anos, isto é, é uma representação significativa da população total do nosso país.

É este recorte populacional que ocupa os espaços das turmas de EJA, em sua grande maioria, bem como, nota-se um decréscimo no número de matrículas nesse segmento, como podemos observar na tabela abaixo, com dados atuais, acerca das matrículas na EJA, por faixa etária, de 2018 a 2022, segundo fontes do SUPIEP- Supervisão de Informações Educacionais, da SEEDUC / MA.

Tabela 02: Matrículas na EJA, por faixa etária, de acordo com as dependências administrativas, no período de 2018 a 2022.

MATRÍCULA DA EJA POR FAIXA ETÁRIA (2018 a 2022)										
ANO	DEP. ADM.	14 anos ou menos	15 - 17	18 - 19	20 - 25	26 - 33	34 - 31	42 - 49	50 anos ou mais	TOTAL
2018	Fed.	01	26	52	167	160	112	40	17	575
	Est.	89	2.669	7.390	8.201	3.872	2.341	965	499	26.026
	Mun.	2.076	19.650	9.494	14.915	19.487	22.551	16.401	27.783	132.357
	Priv.	209	1.157	899	949	699	368	214	181	4.676
	Total	2.375	23.702	17.835	24.232	24.218	25.372	17.620	28.480	*
2019	Fed.	0	01	42	151	115	77	30	15	431
	Est.	129	5.573	8.039	8.092	4.020	2.550	960	538	29.901
	Mun.	2.217	18.980	8.098	14.486	17.836	21.973	16.455	28.334	128.379

	Priv.	186	1.135	1.104	1.135	867	533	254	198	5.322
	Total	2.532	25.689	17.283	23.864	22.838	25.133	17.699	29.085	*
2020	Fed.	0	0	27	120	95	55	28	13	338
	Est.	87	7.266	10.525	9.760	4.254	2.730	1.042	605	36.269
	Mun.	1.635	15.885	6.379	12.247	14.894	19.339	14.677	26.183	111.239
	Priv.	99	702	632	861	630	444	207	153	3.728
	Total	1821	23.853	17.563	22.875	19.873	22.568	15.954	26.954	*
2021	Fed.	0	0	16	86	70	47	30	32	81
	Est.	99	7.422	9.393	8.848	4.093	2.632	1.033	588	34.108
	Mun.	868	11.084	5.680	14.267	18.842	25.810	21.839	37.563	135.953
	Priv.	71	617	522	748	587	431	188	177	3.341
	Total	1.038	19.123	15.611	23.949	23.592	28.920	23.090	38.360	*
2022	Fed.	0	1	17	91	81	62	38	22	312
	Est.	54	7.086	8.711	6.932	3.537	2.226	1.048	686	31.000
	Mun.	888	10.379	4.889	12.608	18.224	27.231	25.105	45.505	144.829
	Priv.	42	688	594	683	533	354	153	135	3.182
	Total	984	18.154	14.211	20.314	22.375	29.873	26.344	46.348	*

Fonte: Pesquisa empírica

Pode-se observar que a contínua queda no número de matrículas na EJA, ocorre concomitantemente, ao crescimento das matrículas de um público mais jovem, inseridos no intervalo etário de 15 aos 29 anos, confirmando o rejuvenescimento de seus alunos, que representa o maior quantitativo nas salas de aula noturnas, tanto públicas quanto privadas, do nosso país. Nesse sentido, Carvalho analisa (2019, p. 157):

Diante da realidade vivenciada com este fenômeno, observa-se um aspecto novo no que se refere à configuração dos sujeitos da EJA, cujas turmas, anteriormente compostas, em sua maioria, por adultos que haviam se afastado da escola por longos ou curtos períodos, devido a diferentes situações, agora se configuram por grupos de jovens que não estavam fora da escola, mas que, mesmo estando, regularmente, frequentando as salas de aula do ensino regular, não tiveram suas necessidades de aprendizagem atendidas e ora são “convidadas” a ingressarem na EJA. (CARVALHO, 2019, p. 157)

O aluno levado a ingressar na EJA por não se enquadrar no modelo educacional do ensino regular, encontra um espaço que não está preparado para recebê-lo, com toda a sua diversidade. De acordo com Dayrell (2006), muitos dos jovens que adentram o mundo da EJA se deparam com uma escola com a qual não se identificam, não se sentem pertencentes; por isso, experimentam uma dupla exclusão: primeiro, a de seus pares da faixa etária; e, em segundo, a do sistema regular de ensino. Um número considerado de alunos dá vida a um ciclo de idas e vindas, gerando novos abandono, o que implica na necessidade de se criar pontos de diálogo com esses sujeitos e sua vivência, ou seja, requer compreender quem são e o que esperam da EJA.

3.1 Juventude(s) da EJA: perspectivas negativas?

Alguns professores, assim como também, os demais alunos adultos e idosos, veem esse aluno jovem sob uma perspectiva negativa, frequentemente, associada à indisciplina, visão que interfere no seu desempenho em sala de aula e, conseqüentemente, compromete a qualidade da aprendizagem dos alunos, segundo Dayrell (2006). Porém, ressalta-se que o jovem retorna à escola, com o interesse em não repetir os mesmos erros do passado: eles voltam para concluir as etapas de sua escolaridade, para buscar melhores condições no mercado de trabalho, para dar continuidade a novas modalidades de ensino posteriormente ou para ser inserido no mundo da cultura letrada, diferenciando-se do aluno adulto, pelas suas condições biológicas e psicológicas.

Segundo Vale e Oliveira (2011) a intensa presença dos jovens nas salas de aula da EJA, caracteriza-se a partir de três grupos:

- a) Alunos em idade escolar (do Ensino Médio) que buscam a comodidade da carga horária reduzida;
- b) Alunos trabalhadores, que buscam na educação, a chance de acesso e/ou permanência no mercado de trabalho;
- c) Alunos que, nas escolas convencionais, apresentaram algum tipo de conduta.

O aluno real das turmas de EJA da atualidade é visto pelos educadores sob um modelo de conjunto de estereótipos socialmente construídos, sob o ponto de vista negativo e, mais que isso: considerado um aluno-problema e um fator de desestabilidade. Para Dayrell (2006), a imagem do jovem está comumente associada à indisciplina, à rebeldia juvenil, à falta de responsabilidade com as tarefas escolares.

Subjacente a isso, há uma ênfase nas eventuais dificuldades relacionais dos jovens com seus pares, com os professores e a comunidade em geral. São estes preconceitos que impedem que a escola conheça, de fato, o aluno que tem. Para o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE)⁷ todas as pessoas com idade

⁷ Órgão governamental responsável por propor políticas públicas para a juventude. O CONJUVE foi criado em 2005 pela Lei 11.129, que também instituiu a Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República (SNJ/SG/PR), e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).

compreendida entre os 15 e 29 anos são incluídas nesta categoria social. Ao passo que, para a Organização Mundial de Saúde (OMS) as pessoas de 15 a 19 anos são consideradas como adolescentes jovens; já pessoas de 20 a 24 anos são classificadas como adultos jovens. A classificação mais recente, defendida por pesquisadores australianos é de 2018. Nela há uma redefinição da idade que corresponde à adolescência, ficando entre os 10 e 24 anos – idade em que se encontra um número significativo de alunos da EJA. Silver (2018), explica a pesquisa:

O fato de os jovens estarem optando por estudar por um período de tempo mais longo, não só até faculdade, assim como a decisão cada vez mais frequente de adiar casamento e maternidade/paternidade, estariam mudando a percepção das pessoas de quando a vida adulta começa. A redefinição da duração da adolescência seria essencial para assegurar que as leis que dizem respeito a esse jovem continuem sendo asseguradas. (SILVER, 2018).

A Lei nº 12.852/13, que instituiu o Estatuto da Juventude dispõe sobre os direitos dos jovens, bem como, sobre os princípios e diretrizes das políticas públicas para a juventude e o SINAJUVE – Sistema Nacional da Juventude. Para essa Lei: “São consideradas jovens as pessoas com idade entre os 15 e 29 anos de idade” (BRASIL, 2013, p. 01). Segundo esse documento, os indivíduos entre as idades de 15 a 18 anos, são regidos pela Lei Nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Segundo Pais (2003), a juventude é caracterizada por duas tendências pontuais: a primeira, associada a um conjunto de fatores sociais em um determinado tempo da vida, chamado de faixa etária. A segunda está relacionada às condições sociais diferentes entre si, que os distinguem uns dos outros. Estas tendências implicam em duas perspectivas distintas: a unidade e a diversidade – unidade pela faixa etária e diversidade quando se leva em consideração toda a conjuntura social.

De acordo com Dayrell (2006), a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e uma representação, elemento que ressalta a ideia da existência de *juventudes* no plural:

[...] a juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais, culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mudanças sociais que vem ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeito que a

experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere (DAYRELL, 2007, p. 4).

Desse modo, a noção de juventude é fortemente determinada por fatores históricos e culturais, que variam de sociedade para sociedade. Assim, temos na sociedade jovens-adultos, ou seja, jovens na idade cronológica, mas adultos pelas responsabilidades assumidas precocemente – criação de um filho, responsabilidades do casamento, administração de uma casa, necessidade de entrada e/ou permanência no mercado de trabalho -, implicando na negação de seus direitos: à educação, à juventude e à cultura juvenil.

A juvenilização desencadeia uma série de mudanças de amplitude conceitual e metodológica, nas formas de como articular a produção do conhecimento e este novo aluno, visto que, ao longo do tempo, a EJA foi ocupada, predominantemente, por adultos, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000).

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidade escolar. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a colher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 127).

A ocorrência do processo de juvenilização da EJA nos leva a estabelecer uma reflexão acerca de quais conhecimentos trabalhar, com esse novo público, isto é, nos leva a repensar acerca do currículo que temos e aquele que se faz pertinente, adotar.

3.2 A EJA juvenilizada e o ressignificar curricular

Inicialmente, refletir sobre o currículo, implica em analisar as concepções de currículo que se tem. Assim, segundo Young (2014), o currículo enquanto teoria, tem o papel de analisar o conhecimento adquirido por meio das práticas educativas, cujo objetivo é ultrapassar as experiências pessoais.

A educação está para o currículo e vice-versa. Constitui-se como uma atividade dinâmica e especializada, que acontece para e com os outros, tendo o currículo como a forma desse conhecimento especializado. Paraíso (2023), enaltece:

O currículo circula, percorre, move-se, atravessa vários espaços, desloca-

se, desdobra-se e conecta-se com culturas, com perspectivas variadas, com políticas, com vidas. Ele acontece nas escolas, nas salas de aula, nas políticas educacionais, nas propostas político-pedagógicas, nas faculdades de Educação, na formação docente, na pesquisa educacional, na mídia, no cinema, na cultura, no museu, nas ruas, nos mais diferentes artefatos a que temos acesso no nosso cotidiano. Ele transita” (PARAÍSO, 2023, p. 08)

Etimologicamente, o termo currículo é um vocábulo de origem latina *scurrere*, que significa correr, corrida, um curso a ser seguido. As autoras Santos e Paraíso (1996) analisam a introdução e os diversos significados da palavra currículo no campo pedagógico, assim temos:

Inicialmente significava um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e de conteúdo. Posteriormente, currículo foi entendido como um conjunto de experiências trabalhadas pela escola ou conjunto das atividades e dos meios para se alcançarem os fins da educação. Nessas perspectivas, o currículo envolve a definição de objetivos e a seleção, organização e avaliação dos conteúdos escolares (SANTOS & PARAÍSO, 1996, p. 82).

Para Silva (2005), uma teoria se define pelos conceitos que usamos para idealizar a realidade, é considerada como sinônimo de imagem, como o reflexo de um objeto, cuja existência independe da teoria. O currículo enquanto teoria, surgiu como objeto específico de estudo nos Estados Unidos, em meados dos 1920, com o fito de massificar e racionalizar a escolarização e os processos educacionais, inspirado nas ideias do taylorismo – empregado nas fábricas da época.

O autor segue afirmando que o currículo depende das discussões acerca da natureza humana, bem como, da natureza do conhecimento, da concepção de aprendizagem, de cultura e de sociedade. Ele afirma: “Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, 2005, p. 15). Segue dizendo: “o currículo é também uma questão de poder” e continua ratificando: “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (2005, p. 16).

Desta forma, para melhor definição do que seja currículo, suas concepções foram organizadas em 03 categorias teóricas, de acordo com Silva (2005). Assim temos: As teorias tradicionais, que primam pela neutralidade, são desconexas das relações sociais, tendo como foco, a técnica e a organização, e foram promovidas na primeira metade do século XX. Já as teorias críticas passaram a vigorar a partir do final da década de 1970, baseadas nas ideias marxistas da Escola de Frankfurt e na influência da Nova Sociologia da Educação (NSE), que viam na escola, um

instrumento de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, tendo o currículo a função de ser uma ferramenta na perspectiva de educação libertadora.

Moreira (2010), aponta duas linhas de pesquisa no cerne da teoria crítica. Eis:

A primeira, dominante até os anos de 1980, exemplifica a fidelidade às abordagens estruturais e aos referenciais teóricos que balizaram os primeiros estudos – o neomarxismo e a teoria crítica. A segunda, mais visível nos anos de 1990, incorpora, contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural (MOREIRA, 2010, p. 97).

O advento das teorias pós-críticas, também chamadas de teorias da pós-modernidade e de pós-estruturalismo, a partir das décadas de 1970 e 1980, promoveu uma mudança de enfoque do conceito do currículo: ele voltou-se para as conexões que se estabelecem entre o conhecimento, a identidade e o poder. Para essa categoria teórica, o conceito de currículo na atualidade, é definido como um “artefato cultural, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectiva de uma determinada época ou sociedade” (Santos e Paraíso, 1996, p. 82).

É nesse sentido que o currículo escolar, como artefato cultural, passa a ser um objeto de análise da teoria dos Estudos Culturais, que por sua vez, de acordo com Santos e Paraíso (2004) nasceu em terras inglesas, em 1964, expandindo-se para o restante do mundo e utilizando, no primeiro momento, referências marxistas (de ideologia e hegemonia) e nos últimos anos, “abordagens de análises de discursos, significados e representação”

Para a teoria dos Estudos Culturais, a concepção de cultura em movimento, está bem distante da inércia, da fixação. Paraíso (2004, p. 57), almeja: “a cultura é entendida como um campo de luta em torno da significação social. Ela assume um papel constituidor e não apenas determinado; um papel de produção”. Conforme a autora, mais que tolerância e respeito, um currículo que se baseia nos Estudos Culturais faz jus à promoção da conversa entre as culturas, com possibilidade de se construir identidades e com a problematização dos instrumentos produtores das diferenças que inferiorizam um grupo cultural e tornam como verdade universal, a cultura de outro grupo.

Dentre as várias contribuições das teorias críticas e pós-críticas à educação, foi “a (re)significação da dimensão cultural na prática educativa” (GABRIEL, 2013, p. 24). Silva (2005) frisa que na contemporaneidade, tornou-se comum tratar da diversidade das questões culturais e que elas não podem se separar das questões

de poder, remetendo aos atrelamentos entre currículo e multiculturalismo. Acerca dessa vinculação, que trata a subseção a seguir.

3.3 A inserção da relação escola x cultura

O pós-modernismo e o pós-estruturalismo desencadearam uma crise das formas tradicionais de se conceber o conhecimento e a cultura. De acordo com Gabriel (2013), a relação entre escola e cultura é antiga e historicamente produzida num jogo entre o poder e o saber, que tiveram uma reorientação de seu olhar, com o estreitamento e diálogo com áreas das ciências sociais, como a sociologia e antropologia, dando origem à teoria educacional crítica.

O ingresso da perspectiva cultural sob o viés antropológico no debate educativo não se deu de forma neutra ou consensual (GABRIEL, 2013). Contrariamente, dá lugar aos conflitos e tensões entre o universalismo e o relativismo, seja no plano concreto do funcionamento das escolas, seja no campo abstrato das ideias, no sentido de como a escola trabalha a produção cognitiva. Conduz a discussão para o âmbito da cultura escolar, pela linha das questões curriculares e vai além, chegando até ao domínio da didática.

Antes de tratar da temática que associa as duas questões – currículo e didática, por meio da seleção dos conteúdos, se faz oportuno refletir sobre a cultura escolar ou cultura da escola (CANDAU, 2013). Assim, a cultura escolar reproduz vários aspectos culturais, bem como os saberes dos territórios nos quais a comunidade escolar se insere. Há um caminho de via dupla, ou seja, dialético. Dito de outra forma, a cultura é formada por um infinito conjunto de elementos materiais e imateriais que circundam a escola e estão presentes no DNA das pessoas que compõem essa comunidade. Seemann e Höninger (2018), reiteram:

Desse modo, a cultura diz respeito a conteúdos, processos e tendências externos à escola e o currículo a conteúdos e processos internos à escola. Por sua íntima relação, é preciso compreender os identificadores e mecanismos escolares pelos quais a “cultura curricularizada” passa a ser um componente especial com sentido próprio (SEEMANN E HÖNINGER, 2018, p. 05).

Para o espanhol Sacristán (2000), a cultura escolar é bem mais que meros conteúdo. Ao analisar o cotidiano escolar, o autor considera dois conceitos de currículo: o formal – com toda a sua estrutura materializada em um documento,

contendo objetivos, áreas, metodologia e recursos, que devem ser trabalhados em sala de aula; e o currículo real – composto por todas as aprendizagens que os alunos desenvolvem no contexto escolar. Sacristán (2000) concebe a cultura escolar como um jogo de permuta e interatividade que são parte intrínseca da prática escolar, ao transmitir e assimilar conhecimentos. Nesse jogo, estão inseridos a bagagem dos sujeitos que dele participam, como aptidões, crenças, valores, comportamentos e atitudes, que não devem ser ignorados, sob pena de adquirir um caráter monocultural (CANDAUI, 2013).

Nesse sentido, Sacristán (2000) sinaliza para a importância do currículo:

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

O autor francês Fórquin (1993), estudioso da temática discorre que, a cultura escolar se refere ao conjunto de materiais culturais, reunidos num determinado momento histórico e social, que são colocados à disposição da escola, em seu processo de ensino-aprendizagem, conduzindo o aluno à interiorização do saber trabalhado. Assim, a cultura escolar é uma cultura didatizada, quer dizer, ela se baseia “ao que é explícita e intencionalmente proposto pela escola como finalidade da aprendizagem” (CANDAUI, 2013, p. 66).

Desse modo, Fórquin (1993) ressalta o seu parecer sobre a cultura e a educação escolar:

Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições do signo no qual, desde a origem, banha-se todo indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz – certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele dele nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, tal projeto repousa, necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa de cultura. (FÓRQUIN, 1993, p. 167, 168).

A cultura escolar remete-nos à relação entre currículo e didática, no choque entre o universal e o particular no debate educativo, tendo o saber escolar, como recorte. Para Gabriel (2013), essa tensão se consuma por meio do confronto entre os defensores do currículo comum, por vezes, associado à pedagogia clássica, que se confunde com um saber universal e descontextualizado. Ao passo que, os defensores do currículo relativista, com desdobramento nas tendências multiculturalistas, baseiam-se na teoria crítica e veem o ato educativo como uma prática cultural.

Silva (1997) chama atenção ao dualismo curricular que se evidenciou nos últimos tempos, que estaria dividido entre dois campos: o da ciência (universal) e o da cultura (relativista). Para além dessa dicotomia, Gabriel (2013, p. 37) lembra que, em nome da razão pedagógica que “justifica em última instância a pertinência da própria existência da instituição escolar”, e na sua possibilidade de contribuir, dentro do seu limite de intervenção característico, no processo de emancipação social, se faz oportuno reorientar a discussão universalismo e relativismo, buscando articular os dois movimentos, isto é, “garantir conhecimento escolar e não desconhecer os saberes sociais de referência” (CANDAU, 2013, p. 74).

A seleção dos conteúdos está, intimamente, atrelada ao projeto de escola que se pretende que, por sua parte, “se articula com o movimento político e social mais amplo que caracteriza o contexto histórico no qual a mesma se insere” (GABRIEL, 2013, p. 39). Consoante à autora, no cenário brasileiro, a questão dos conteúdos escolares ganhou evidência, com mais ênfase, a partir da década de 80, com o fracasso constatado da escola fundamental. Com a abertura política que se seguiu, propostas mais democráticas passaram a serem pensadas e efetivadas, oportunizando o surgimento de duas tendências que marcaram essa época.

Uma delas é a teoria crítico-social dos conteúdos, com destaque para teóricos como Demerval Saviani, Guiomar Namó de Melo e José Libâneo. É uma corrente que defende o currículo comum, o saber sistematizado, da cultura erudita, universal e na sua forma de transmissão, como estratégia pedagógica para a conquista da emancipação. Assim:

A escola tem como função específica transmitir conteúdos comuns a todos, independentemente das diferenças sociais e/ou culturais. A força transformadora da escola se situava na sua própria especificidade: era através do domínio de um saber sistematizado de qualidade, transmitido pela escola, que as crianças das classes populares poderiam estar melhor preparadas para combater as injustiças que lhes eram impostas e reverter a

situação desfavorável em que viviam (GABRIEL, 2013, p. 42).

A outra corrente teórica é a educação popular associada a Paulo Freire, que defendia a cultura popular e a conscientização política das classes populares. Visando a emancipação do aluno, sua estratégia pedagógica vai de encontro ao seu universo cultural, onde a escola é considerada um espaço que deve desenvolver um conhecimento que estimule a sua capacidade de resistência e luta por seus direitos.

Nesse sentido, acreditavam na necessidade de pensar na construção de uma escola alternativa, com estrutura e funcionamento que pudessem contribuir para a conscientização das classes populares (GABRIEL, 2013, p. 42).

Independente das críticas anunciadas ou veladas que uma corrente teórica tese a outra, ambas representaram, segundo Gabriel (2013), uma versão nacional na recuperação da legitimidade da escola enquanto instituição. Fator importante em tempos em que se faz urgente, se pensar no papel da educação numa sociedade de traço cada vez mais multicultural, traço também presente no interior das escolas, onde as relações culturais e étnicas são permeadas por relações de poder, se convertendo num grande desafio da escola atual.

Impulsionada pelo movimento de democratização e massificação do ensino público, a presença de um coletivo mais diferenciado nas escolas, impõe a todos, até mesmo à classe política dirigente, avaliar formas de como lidar com a diversidade e o direito à diferença. Santos & Lopes (2004) chamam a atenção para o fenômeno da globalização apontada como intensificadora do processo de homogeneização cultural, imposta pelos grupos que detém o poder, viabilizada pelo grande alcance dos meios de comunicação, por meio de seus filmes e programas de televisão, em geral, bem como, pelo histórico papel da escola como parceira nesse transcurso de homogeneização e assimilação cultural.

No entanto, se por um lado a globalização contribui para a hegemonização da cultura, ao mesmo passo, favorece a articulação de diferentes movimentos que militam pelo direito à diferença e fortalecimento de grupos, socialmente e culturalmente, marginalizados. Nesse sentido, Santos & Lopes (2004), ressaltam a importância da escola:

Reconhecendo-se a importância de o espaço escolar ser utilizado para fortalecer e dar voz aos grupos oprimidos na sociedade, impõe-se como tarefa primordial aos educadores trabalhar no sentido de reverter essa tendência histórica presente na escola, construindo um projeto pedagógico que expresse e dê sentido democrático à diversidade cultural (SANTOS & LOPES, 2004, p. 36).

Para essa finalidade, a associação entre currículo e multiculturalismo ganhou forma e conquistou espaço no seio escolar, passando a ser nomeado como currículo multicultural.

3.4 Sobre o currículo multicultural: o que já foi dito.

O currículo multicultural surgiu a partir da absorção do multiculturalismo no meio educacional. O multiculturalismo teve como ponto de partida a pluralidade de experiências multiculturais que delineiam as relações sociais, como um todo, de acordo com Gonçalves e Silva (2000). É um conjunto de ideias que se concentram na valorização e promoção da diversidade cultural e defende que as culturas não dominantes sejam respeitadas e reconhecidas.

Manifestou-se, inicialmente, no meio dos movimentos sociais, em 1960, nos Estados Unidos e no Canadá. Tendo como principal bandeira de luta, os direitos civis e as questões étnicas; aos poucos foram sendo inseridos outros elementos, carregados de dominação cultural, como: cultura, gênero, classe, religião etc. Ao longo do tempo, o Multiculturalismo foi-se modificando e adquirindo novas características de acordo com o contexto sócio-histórico, e contando com o apoio da mídia, converteu-se em um fenômeno globalizado, segundo Silva (2000).

Assim, temos na década de 70, um reconhecimento da importância da diversidade cultural e a sua afirmação no meio acadêmico; ao passo que, na década de 80, ocorreram avanços significativos na valorização das culturas indígenas; já na década de 90 foi marcada pelas políticas multiculturalistas na maior parte do mundo, que buscavam a promoção da inclusão e o respeito pela pluralidade cultural; e nos anos 2000 até os dias atuais, o Multiculturalismo segue evoluindo, sofrendo críticas e sendo debatido a partir de questões como a migração, a identidade cultural e o pluralismo.

Ao reconhecer o espaço escolar como importante meio de produção e difusão dos conhecimentos e que ao longo do tempo, sempre privilegiou uma cultura de um grupo em detrimento de outras, o Multiculturalismo ganhou adeptos na educação, com foco a buscar uma reformulação curricular, de modo que, seja possível interferir nas relações de poder e trazer as vozes silenciadas para o centro de decisão. Como pontua Silva (2000):

Como a transmissão de conhecimentos nas sociedades modernas conta com o poderoso suporte dos sistemas educacionais (sistemas esses que consomem grande parte da vida dos indivíduos) e, como a educação, qualquer que seja ela, está integralmente centrada na cultura, pode-se entender por que os multiculturalistas fizeram da instituição escolar seu campo privilegiado de atuação. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 16)

Desta forma, na política educacional brasileira, por influência do multiculturalismo na estrutura curricular, tivemos a Pluralidade Cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, em caráter oficial, no ano de 1997, sendo substituído pela atual BNCC. Ainda, temos a lei 10.639 de 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, bem como, a lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena.

Santos e Lopes (2004) atentam, contudo, para a identificação do conceito de multiculturalismo que se busca fundar-se, que varia de acordo com o contexto a que estamos situados, sendo interpretado sob diferentes abordagens. Candau (2010), expõe duas abordagens como fundamentais: a descritiva e a propositiva. A primeira refere-se à descrição e entendimento de como se deu o processo multicultural de cada conjuntura específica. Já a segunda, vê o multiculturalismo, não somente como um dado da realidade, mas, como um projeto político-cultural que demanda políticas públicas, rumo à uma perspectiva democrática, que perpassa pela construção de estratégias pedagógicas que viabilizem tal proposta.

Dentro do ponto de vista propositivo, Candau (2010), segue explicitando outras concepções nas quais podem se dá essa construção, tais como:

- O multiculturalismo assimilacionista: tem o ponto de vista prescritivo, busca integrar todos dentro de uma proposta de cultura hegemônica, deslegitimando as particularidades de cada grupo social. No contexto educacional, é uma proposição que provoca uma política de universalização de escolarização, sem alterar os padrões curriculares e as estratégias de ensino vigentes;

- O multiculturalismo diferencialista: é a abordagem que reconhece as diferenças e lhes garantem espaços próprios e específicos para o uso de sua liberdade coletiva, criando comunidades homogêneas com organizações próprias, originando o apartheid social ou a formação de guetos.

- O multiculturalismo intercultural: é a proposta que propicia a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes num meio social, cuja concepção de

cultura é a de contínuo processo de elaboração, em permanente construção e reconstrução, considerando o dinamismo e a historicidade de cada uma.

Há que se dar destaque à última versão de multiculturalismo citado por Candau. Para a autora, os termos multiculturalismo e interculturalismo, comumente, usados como sinônimos, possuem significados distintos. O multiculturalismo evidencia, numa realidade social, a existência de diferentes grupos culturais, numa mesma sociedade, como uma tomada de consciência, por meio de fatores concretos que despertam o olhar sobre o outro, sobre o diferente, criando barreiras de natureza física, afetiva ou ideológica, que desembocam nos *apartheids* sociais e culturais, isto é, em processos de guetificação.

O interculturalismo conjectura a constituída inter-relação entre as diversas culturas. Candau (2013 *apud* Munoz Sedano, 1997), ressalta que o uso do prefixo *inter* sinaliza a relação entre diferentes culturas, com base na reciprocidade, na interação, na descontinuidade do isolamento e ao mesmo tempo, sugere uma interdição, uma diferença. Uma reciprocidade de perspectivas que conduzam à construção de representações sociais com desejo de mudança, de ações tangíveis.

Considerada como princípio normativo, o interculturalismo implica em marcos na esfera pessoal e social. Como frisa Candau (2013):

No nível individual, supõe promover o diálogo no interior de cada pessoa entre as diversas influências culturais que a configuram e a que está exposta, às vezes em conflito ou nem sempre fáceis de serem harmonizadas (...). Quanto ao nível social, a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes (CANDAU, 2013, p. 55, 56).

A estadunidense Walsh, com atuação no Equador, aprofundou o termo da interculturalidade, acrescentando o vocábulo crítica, ao defender o pensamento da decolonialidade⁸, que questiona o centralismo do pensamento hegemônico de origem europeia e propõe a valorização da produção do pensar, a partir de novas margens e fronteiras, alicerçado em outras concepções de mundo, que foram marginalizados ao longo da história, sobretudo, dos movimentos indígenas e afrodescendentes.

⁸ O conceito de decolonialidade, surgido no alvorecer do século XXI, tem como proposta principal a crítica aos conceitos de colonialidade e do pensamento moderno. Essa linha de pensamento é considerada, por seus defensores, como o caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas, impostos aos sujeitos, subalternizados, historicamente.

Para Walsh (2009), o processo de recolonização na atualidade, está transvestido de um discurso (neo)liberal multiculturalista, que nos leva a pensar que o reconhecimento da multiplicidade de culturas, seria o suficiente para superar as históricas relações de poder, baseadas na exclusão, subordinação, negação e controle dentro do sistema capitalista. Segundo a autora, a decolonialidade do poder está em andamento, usando estratégias de acomodação frente dos novos cenários traçados pela globalização, vinculada aos projetos de neoliberalismo e às necessidades do mercado.

Nesse sentido, as marcas da decolonialidade, faz-se sentir nas políticas públicas e nas reformas educacionais e constitucional, implementadas desde a década de 90, muito embora, também, possa-se afirmar, em parte, que é um resultado dos movimentos sociais pelos seus direitos. Dessa forma, Walsh (2009) pontua:

(...) no capitalismo global de hoje ela opera com uma lógica multicultural que incorpora a diferença ao mesmo tempo em que a neutraliza e a esvazia de seu real significado. Nesse sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade a cultura tornam-se uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual de interculturalidade "funcional" compreendida em integracionista. Esta retórica e ferramenta não visa criar mais equitativo e igualitário, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, a fim de avançar os imperativos econômicos do modelo (neoliberais) da acumulação capitalista, agora fazendo "incluir" os grupos historicamente excluídos dentro (Walsh, 2009, p. 04).

O multiculturalismo na educação indica o caminho do diálogo permanente entre as múltiplas representações culturais, numa política de acolhimento, cuja efetivação desse diálogo, é assegurada a partir da adoção de um currículo em ação, que no chão da escola, consiste em ser um plano de ensino que reconhece, valoriza e incorpora a diversidade étnica nas experiências de aprendizado dos alunos. Isso requer a aplicação de diferentes modalidades organizativas dos conteúdos, previstas no plano maior, naquele que define a identidade da escola, que é o Projeto Político Pedagógico, tais como: projetos didáticos, atividades permanentes, sequencias didáticas e atividades ocasionais. De acordo com Lerner (2002), o uso dessas diferentes modalidades, auxiliam o professor na otimização da relação entre tempo didático e espaços de aprendizagem.

Em dados concretos, podemos considerar um currículo como multicultural, quando apresenta algumas características, como: diversidade de conteúdo no que

se refere às culturas diversas; abordagem de perspectivas múltiplas; inserção de diferentes pontos de vista; enquadramento de histórias não dominantes, destacando eventos e figuras históricas invisibilizados pelo currículo tradicional; desenvolvimento da competência comunicativa e de empatia com culturas diversas; possibilidade de refletir sobre a sua própria identidade cultural, assim como, a de seus colegas; incorporação de questões sociais, como o racismo, a homofobia, a desigualdade social, dentre outros; garantia da participação dos alunos como protagonistas no processo; combate a estereótipos, primando pela autenticidade cultural; introdução de línguas estrangeiras no currículo, que impulse a compreensão cultural; e experiências práticas, como visitas a locais culturais (museus, teatros, cinemas, galerias, festivais etc.), que promovam a interação com pessoas de culturas diversas.

No entanto, para que essas articulações interculturais se efetivem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, se faz necessário pensar nos currículos dos cursos de formação de professores, tanto na inicial quanto na continuada, para que possam atuar como “intelectuais questionadores do existente, multiculturalmente orientados e preocupados em pesquisar e aprimorar suas próprias práticas” (MOREIRA, 2001, p. 01), de modo que, diante das novas demandas globalizantes, os professores possam adequar suas habilidades.

3.5 A formação do professor: ressignificar possível

Sobre o labor profissional do professor atuante no campo da EJA, conforme Giovanetti (2006), há que se considerar 03 dimensões importantes, como expostas a seguir: dimensão prática – referente ao fazer em si; dimensão teórica – aborda o pensar e refletir sobre esse fazer; e, a dimensão explícita da intencionalidade – relacionada ao sentido dessa prática. Acerca da última dimensão, a autora provoca ao trazer as marcas identitárias da modalidade, que são compostas pela origem social dos educandos, remanescentes das camadas populares e pela concepção de educação que dá suporte teórico aos programas efetivados na EJA.

Mais que uma modalidade, a EJA é um próspero legado da Educação Popular de Paulo Freire, segundo Soares (et al. 2006). Faz parte de uma grande dinâmica cultural e social, desenvolvida pelas ações dos sujeitos sociais, historicamente. Em tempos, esta almejada inclusão dar-se-á, à medida que se alargue a visão

conceitual do alunado, que precisa ser considerado enquanto sujeito social, que traz em sua história de vida, ensinamentos, conhecimentos e saberes que não podem ser ignorados. Como esclarece o mesmo autor:

Isso significa que a EJA, como campo político de formação e de investigação, está irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não-escolares. (SOARES et. al. p. 08)

Neste sentido, Moreira e Candau (2010) sustentam a ideia de que o rompimento do caráter homogeneizador e monocultural da escola que, por vezes, exclui os alunos da EJA, dá-se a partir da construção de práticas educativas em que sejam abordados a questão da diferença e do multiculturalismo, como uma importante ferramenta para subsidiar ações que tragam mudanças de paradigmas, fazendo da escola, um lugar de cruzamentos de culturas. Para Corrêa (2012), adotar um currículo multicultural movimenta-se junto ao processo de construção de ressignificados da profissão docente, do professor trabalhador na sociedade capitalista. Assim, a autora pontua:

Partimos do pressuposto de que a produção humana do professor-trabalhador na sociedade capitalista deve ser entendida com base nas relações sociais e materiais das quais ele participa na escola, nos diferentes espaços educativos da cidade, nos movimentos sociais e políticos, na família, na vizinhança, enfim, nos diversos grupos sociais dos quais faz parte durante toda a sua vida. Desse modo, tomamos como pressuposto fundamental o entendimento do homem como “conjunto das relações sociais”, e, também, como “conjunto das suas condições de vida” (Gramsci 1986, p. 47) (CORRÊA, 2012, p. 47).

Corrêa (2012) afirma que o processo de formação da identidade desse professor precisa ter um viés de resistência, que refuta a ótica utilitarista como base para a formação humana do trabalhador, regida pela lógica mercantil. Segundo a autora, o eixo de formação do professor-trabalhador deve ser as relações sociais, composta por fatores inatos e aqueles construídos por meio da cultura, bem como, os materiais nas quais ele está inserido, recorrendo à teoria gramsciana⁹.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o processo de conquista da identidade profissional do professor, se dá pela junção das categorias de pesquisa,

⁹ Relativo a Antonio Sebastiano Francesco Gramsci, filósofo marxista italiano, que ao longo de sua trajetória intelectual, produziu textos sobre os mais variados temas, dentre os quais, escritos sobre a hegemonia cultural, que consiste no uso das mais variadas formas de poder para a manutenção do status quo em sociedades capitalistas.

reflexão e crítica, no espaço coletivo de atuação pedagógica. É um processo permanente, contínuo e acontece mediante a garantia de algumas condições, como:

- Estratégias cognitivas: que se referem ao planejamento, monitoramento e regulação dos processos de aquisição de conhecimento;
- Saberes sólidos – que se trata do domínio dos conteúdos específicos de suas áreas, capacidade de aproximar o conhecimento do contexto social dos alunos;
- Competências profissionais – refere-se ao fazer com saber, planejado, analisado, refletido, avaliado, com vias a gerar um novo conhecimento;
- Consciência política – diz respeito ao nível de comprometimento face à importância do seu papel da função social da escola, enquanto instrumento de emancipação humana. Como reforçam os autores:

Pensar em novos estilos de formação de professores implica ressignificar e construir novos sentidos para as categorias: profissão, profissionalização, competências vinculadas à atividade educativa dos professores nos novos contextos. Significa pensar da dimensão da pesquisa, da reflexão e da crítica como atitudes do professor como profissional, atitudes que contribuam para a construção de uma identidade profissional (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004, p. 91-92).

O estudioso catalão Imbérnon (2011) analisa a profissão docente diante dos desafios da chamada sociedade globalizada e do conhecimento no tocante à formação do professor, e sinaliza o seguinte:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência (IMBERNÓN, 2011, p. 41-42).

Desta forma, o autor reforça o aspecto da reflexão crítica como instrumento intelectual que ajuda o educador a trabalhar com o conhecimento que possui e interpretar a complexidade da conjuntura de seu trabalho, por meio da tarefa de formação comunitária, da colegialidade, favorecendo à educação escolarizada o encadeamento dos saberes intelectuais e a realidade social.

Todavia, Gonçalves e Silva (2000), apontam a existência da resistência por parte de alguns estudiosos ao currículo multicultural, alegando um suposto esfacelamento da unidade nacional. Sustentam, ainda, que eventualmente, o acesso dos sujeitos aos conhecimentos considerados universais, seja reduzido ou mesmo negado. Como reforçam a seguir:

A resistência em relação à educação multicultural tem sua origem em uma das vertentes da teoria crítica, com um acentuado teor conteudista. Essa teoria associa educação e formação de cidadania, entendendo, no entanto, que o único conhecimento crítico possível passa pelo “conhecimento socialmente acumulado, dominante e universal”, ou seja, euro-ocidental (2000, p. 36).

Entretanto, Teixeira e Bezerra (2007) afirmam que, privilegiar o aspecto cognitivo e marginalizar o aspecto cultural num currículo, reforça a exclusão da maioria, uma vez que, “conservar currículos nacionalistas, etnocêntricos, injustos e empobrecedores, em que apenas alguns sentem que a sua cultura é legitimada” (TEIXEIRA e BEZERRA, 2007, p. 59). Portanto, assegurar o direito da aprendizagem de todos, faz do espaço escolar, a via propícia para disseminar os ideais multiculturalistas.

4. A EJA JUVENILIZADA E PRÁTICAS CURRICULARES MULTICULTURAIS NO CENTRO DE ENSINO VICENTE MAIA

Nesta seção, busca-se discutir um novo currículo para o atual público da EJA, influenciado pelo fenômeno socioeducativo da juvenilização e consequente acréscimo da diversidade cultural em sala de aula, tomando como local de pesquisa, o Centro de Ensino Vicente Maia, explorando seus aspectos históricos, geográficos e pedagógicos, assim como, a sua relação com o objeto de estudo em questão.

4.1. Aspectos históricos, geográficos e pedagógicos da escola-lócus

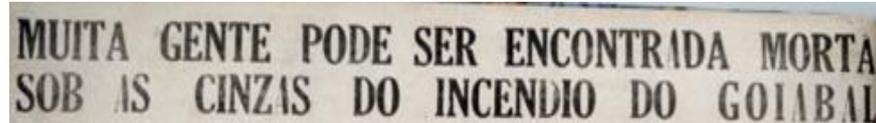
O espaço da nossa pesquisa é o Centro de Ensino Vicente Maia, escola da rede estadual, localizada na Rua Estados Unidos, nº 127, Anjo da Guarda, na Área Itaquí-Bacanga. Inserida na região oeste da capital maranhense, cuja origem remonta aos idos de 1968 e tem como pano de fundo, dois grandes eventos: de um lado, o projeto de expansão urbana – ainda que de forma precária e excludente; e do outro lado, a remoção dos moradores de localidades centrais como a Madre Deus e o Goiabal, ocasionada pelo trágico incêndio em suas palafitas, em outubro de 1968. Sobre tais acontecimentos, Costa (2020) ressalta:

(...) a tricentenária São Luís se tornou palco de ambiciosos projetos como uma barragem, a construção de um aterro e a dragagem, todas elas no rio Bacanga, bem como a urbanização da margem esquerda do mesmo rio, dentro do bojo do projeto do Anel Viário. Além da construção das novas avenidas, necessidades ingentes da época, previa-se a construção de um grande bairro operário para 400 mil habitantes (oriundos dos bairros atingidos pelas intervenções) a ser construído na região do Itaquí, distante do centro da cidade – os casebres, as palafitas, o mangue e a pobreza deveriam ceder espaço ao concreto e ao asfalto. Coincidência – ou não – estopim para a remoção dos moradores dos bairros da Madre Deus e Goiabal foi um incêndio de grandes proporções nos casebres que lá existiam, ocorrido na noite do dia 14 de outubro de 1968 às margens do rio Bacanga. Com o desastre, um grande contingente de desabrigados deveria ser rapidamente alojado; nos dias seguintes logo surgiu a proposta para que os desalojados fossem de imediato instalados na região do Itaquí, no futuro bairro do Anjo da Guarda, conforme os panos já delineados pelo governo ainda em 1966. (COSTA, 2020, p. 02 e 03).

De acordo com Souza (2008), existem várias versões para o mesmo evento – o incêndio: o primeiro, de que um carroceiro teria soltado foguete; a segunda, refere-se à queda de uma lamparina, à base de querosene, na casa de uma senhora cega; e, a terceira, de que tenha sido causado por um homem que assava peixe em um

modesto fogareiro. Segundo o autor, até a atualidade, desconhece-se a verdadeira causa do incêndio.

Figura 05: Manchete sobre o incêndio no Goiabal



Fonte: O Imparcial (1968, p. 02)

Dessa forma, o propagado plano de expansão do governo estadual e a necessidade de novas moradias às famílias vitimadas pelo incêndio, se configuraram como os principais fatores que contribuíram para o surgimento do novo bairro, inicialmente, pensado como uma “Vila Operária”, e depois, “Vila Anjo da Guarda”, ocupando a região até então conhecida como Itapicuraíba – termo que em tupi-guarani, significa pedra miúda de igarapé pequeno. A antiga localidade era composta por famílias de pescadores e se formou a partir de uma das inúmeras comunidades indígenas espalhadas pela Ilha.

Figura 06: Manchete sobre o surgimento do bairro Anjo da Guarda



Fonte: Diário do Norte. (1968, p. 07)

De acordo com Costa (2020), a instalação dos desabrigados na região do Itaqui ficou a cargo da Comissão Estadual de Transferência da População (CETRAP), que tinha como função, coordenar as políticas públicas que iriam ser aplicadas nas novas regiões ocupadas. Sendo assim, a CETRAP tinha em seu plano de remoção das famílias, a previsão de construir 78 barracos de palha, efetivada pelos soldados da Polícia Militar, contando com a contribuição dos próprios moradores. Aos ocupantes das choupanas, caberia, contudo, realizar as melhorias das casas; já aos poderes públicos, ficariam responsáveis em viabilizar os serviços públicos, como transporte, educação, energia elétrica e água encanada.

Figura 07: Manchete sobre o atendimento às vítimas do incêndio



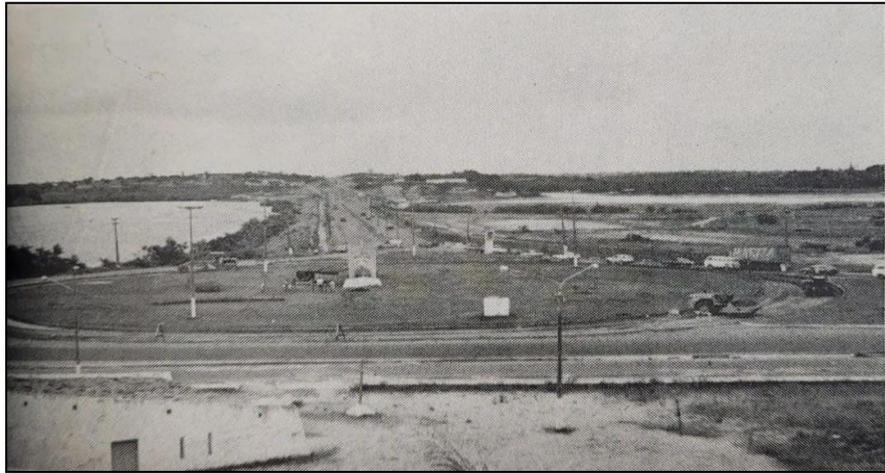
Fonte: O Imparcial (1968, p. 02)

Souza (2008) esclarece que os moradores mais antigos escolheram o nome do bairro em função de lá existir um “ancoradouro chamado Anjo da Guarda, onde construam e consertavam barcos” (SOUZA, 2008, p. 25). Para além dessa versão, relatos orais dão conta de que o nome seria uma referência ao fato de o bairro abrigar aqueles que padecem da falta de abrigo. A bem da verdade a Vila do Anjo da Guarda – posteriormente Bairro Anjo da Guarda atravessou um processo de crescimento, de forma desordenada; essas características o fez ser o destino das famílias desalojadas, em virtude das muitas intervenções urbanas da cidade. Também foi um polo de atração de famílias oriundas do interior do Estado, notadamente da Baixada Maranhense, num processo crescente de êxodo rural.

De acordo com Costa (2020), esse crescimento tornou-se mais intenso entre os anos 1970 e 1980, a partir do projeto “Maranhão Novo”, que, dentre outras realizações, previa a construção do Porto do Itaqui e da Barragem do Bacanga. Elas foram interligadas pelo trecho pavimentado da BR-135, depois nomeada de Avenida dos Portugueses, cuja função era de conectar a antiga cidade ao Porto do Itaqui, passando pelo Anjo da Guarda. Tais fatos atraíram a implantação de empreendimentos extrativistas e industriais, como grandes enclaves econômicos, a exemplo da Companhia Vale do Rio Doce e a mineradora “Consórcio de Alumínio do Maranhão – ALUMAR”.

Ademais, a instalação da Fundação Universidade do Maranhão (FUM), princípio do que viria a ser a Universidade Federal do Maranhão, fomentou o interesse dos intelectuais e tecnocratas pela região. A despeito dessas intervenções, que objetivavam introduzir São Luís nos fluxos comerciais do sistema capitalista nacional e internacional, a grande maioria de seus moradores, “os entes mais fracos da cadeia, os desalojados, os removidos – pelo bem do progresso – se viam obrigados a adaptar-se aos seus *novos-velhos* locais da cidade – a periferia” (COSTA, 2020, p. 06).

Abaixo, um vislumbre, do final dos anos 1970, da obra do Anel Viário, e da Barragem do Bacanga:

Figura 08: Construção do Anel Viário e da Barragem do Bacanga

Fonte: Diário do Norte (1986, p. 06)

E esse contingente não parou de crescer, cativados pelas promessas de emprego na área portuária e industrial, grande leva de comunidades tradicionais e de migrantes se deslocaram para a região, ocasionando os costumeiros problemas periféricos que ajudaram a cristalizar o estigma da área, como violenta e de parca prestação de serviços públicos. Atualmente, a área Itaqui-Bacanga é composta por mais de 40 bairros, com uma população aproximada de 135 mil habitantes. Como mostra o quadro abaixo, de acordo com Dutra (2017):

Tabela 03: Macro e micro região Itaqui-Bacanga

MACRORREGIONAL ITAQUI-BACABGA		
MICRORREGIONAL	QUANT. DE BAIROS	BAIROS
Anjo da Guarda	06	Alto da Vitória, Anjo da Guarda, Fumacê, Gancharia, Itaqui, Vila Verde
Vila Ariri	10	Alto da Esperança, Mauro fecury I, Mauro Fecury II, Residencial Ana Jansen, São Raimundo, Tamancão, Vila Ariri, Vila Nova, Vila São Luís, Vila São Mateus
Vila Bacanga	07	Jambeiro, Sá Viana, Vila Bacanga, Vila Cerâmica, Vila Dom Luís, Vila Isabel, Vila Real
Vila Embratel	14	América do Norte, Argola e Tambor, Cidade Nova, Gapara, Residencial Paraíso, Residencial Primavera, Residencial Resende, São Benedito, Vila da Paz, Vila Embratel I, Vila Embratel II, Vila São João, Vila São João da Boa Vista, Vila Zagueiro
Vila Maranhão	11	Vila Maranhão, Taim, Rio dos Cachorros, Cajueiro, Porto Grande, Vila Conceição, Vila São Benedito,

		Limoeiro, Parnuaçu, Jardim São joaquim, Vila Tiradentes
--	--	---

Fonte: ACIB (2007); Prefeitura de São Luís (2014) *Apud* DUTRA (2017, p. 25). Adaptado por DURANS (2024)

O mapa da macrorregião da área Itaqui-Bacanga, com base no google maps, ajudam a dar a devida dimensão, de seu tamanho e localização:

Figura 09: Localização da Região do Itaqui-Bacanga, no mapa da São Luís



Fonte: Google maps (2023)

Possui grande importância no aspecto econômico para a cidade, devido à existência do Complexo Portuário do Maranhão, formado pelos portos do Itaqui, Ponta da Madeira e a Alumar, bem como, a Usina Termelétrica Porto do Itaqui (ENEVA), a Usina de Pelotização da Vale. Conta ainda, com a presença de duas ferrovias – a Carajás, que transporta o minério de Carajás até a região portuária de São Luís, e a Transnordestina, que transporta combustíveis que chegam pela região portuária, para os demais estados nordestinos. Além deles, há o Terminal da Ponta da Espera, que transporta pessoas e veículos, por meio dos *ferry-boats*, interligando a capital à Baixada Maranhense pela Baía de São Marcos.

Podemos conferir tais empresas, pelas imagens abaixo:

Figura 10: Trem de cargas

Fonte: Google Imagens (2023)

Figura 11: Porto da Ponta da Madeira

Fonte: Google Imagens (2023)

Figura 12: Terminal de Ferry-boat / Ponta da Espera

Fonte: Google Imagens (2023)

Figura 13: Alumar / Alcoa

Fonte: Google Imagens (2023)

A sua importância extrapola o setor econômico, destacando-se no aspecto cultural, com o Parque Botânico da Vale, que possui como uma das funções principais, a promoção da educação ambiental. Ainda, tem-se a presença marcante de organizações como o Grupo Independente de Teatro Amador (GRITA), famoso por encenar a Paixão de Cristo pelas ruas do Anjo da Guarda, sendo considerado um dos principais espetáculos da Semana Santa em nosso país, assim como,

grupos folclóricos de bumba-meu-boi, tambor de crioula, dança do coco, entre outros. Conta, ainda, com a Rádio Comunitária Bacanga FM (na frequência 106,3), e outros instrumentos de comunicação genuínos do bairro, com produções locais que ajudam na construção da identidade do bairro.

Figura 14: Logomarca da Rádio Bacanga



Fonte: Google Imagens (2023)

Figura 15: Encenação da Via-Sacra



Fonte: Google Imagens (2023)

Além do mais, desponta como um território que tem forte tradição em organização das lutas por direitos, através de seus movimentos sociais, como a ACIB - Associação Comunitária Itaqui-Bacanga, o Clube de Mães do Anjo da Guarda, o *Adolescentro*, na Vila Embratel. Cabe registro que, muito dessa

organização, encontra forte influência nos movimentos pastorais da Igreja Católica, em especial, da Paróquia Nossa Senhora da Penha – Anjo da Guarda, por meio da atuação dos padres italianos da Congregação Comboniana e do Convento das Irmãs da Redenção, também, de origem italiana, operando na Vila Embratel.

Figura 16: Romaria do Trabalhador da Área Itaqui-Bacanga



Fonte: Google Imagens (2023)

Figura 17: Fachada da ACIB



Fonte: Google Imagens (2023)

É importante salientar, que essa região é também, um espaço de resistência dos grupos que sustentam a bandeira das religiões de matriz africana. Além do Terreiro do Egito, localizado na comunidade do Cajueiro, considerado uma das casas mais antigas de culto afro de São Luís, originado no século XIX, e considerado como patrimônio cultural e imaterial em 2019; a região tem cerca de 47 terreiros de umbanda, de acordo com a reportagem do Jornal Imparcial (2015), eis:

Vila Embratel – 09 terreiros; Anjo da Guarda – 08 terreiros; Fumacê – 05 terreiros; Vila Nova – 04 terreiros; Gapara – 03 terreiros; Sá Viana – 03 terreiros; Mauro Fecury I – 01 terreiro; Mauro Fecury II – 02 terreiros; Alto da Esperança – 02 terreiros; Vila Izabel – 02 terreiros; Residencial Paraíso – 02 terreiros; Vila Ariri – 02 terreiros; Alto da Vitória – 01 terreiros; Vila São Mateus – 01 terreiro; Residencial Primavera – 01 terreiro; Vila São João da Boa Vista – 01 terreiro. (O IMPARCIAL, 2015).

Figura 18: Ritual do Terreiro do Egito – Comunidade do Cajueiro



Fonte: Google Imagens (2023)

Inserida na área Itaqui-Bacanga, a Comunidade do Bonfim é um espaço que faz parte da história da política sanitária no nosso país. Lá foi construído um antigo hospital em formato de colônia, localizado à margem esquerda da foz do Rio Bacanga, com data de fundação a 17 de outubro de 1937. De acordo com Pinho (2007), a mesma área, anteriormente, funcionou um hospício (1718); em outro momento, foi usado para receber os prisioneiros atacados pela doença chamada de varíola (1784); e, também, serviu como local para a quarentena de escravizados vindos da Costa da África (1806), bem como, um cemitério dos ingleses.

Criada como estratégia representativa do governo federal no Maranhão, para o enfrentamento da Hanseníase, a Colônia do Bonfim foi instaurada num local afastado do centro da cidade, de forma intencional, cujo acesso só se fazia pelo mar, segregando os acometidos da doença e afastando-os do convívio social, a fim de separar os “leprosos” dos “sadios”. Antes da colônia ser fixada na Ponta do Bonfim, a casa de saúde que atendia aos pacientes de Hanseníase funcionava no bairro do Goiabal, próximo à Madre Deus.

O nome da comunidade deriva do fato de estar situada no Cabo do Bonfim, considerado o Cabo fronteiro à capital maranhense, ladeado por um banco de areia e totalmente encoberto pela maré. Levando em consideração a sabedoria dos nativos da região, Dias (2014), ressalta: “Dizem os mais antigos que esse nome veio como reverência ao Nosso Senhor do Bom Fim, outros já dizem que era porque as pessoas eram internadas lá para ter um bom fim de vida.” (DIAS, 2014, p. 01).

Segundo Pinho (2007), as famílias que habitavam as dependências da Colônia, tentavam levar uma vida normal, apesar da sensação de medo e de aparentar ser um lugar sombrio e cheio de mato. Eles pescavam, plantavam e colhiam, estudavam, praticavam esportes, realizavam festas folclóricas, se reuniam em grupos religiosos, namoravam, constituíam famílias etc. Foi extinta na década de 80, anos após a descoberta de outras formas de tratamentos, mais humanizados.

Figura 19: Vista aérea do Hospital Colônia do Bonfim



Fonte: CPDOC (arquivo Gustavo Capanema)

Até a atualidade, de acordo com Leandro (2009), o lugar preserva traços de sua história, com a conservação de 13 casas que abrigam remanescentes ou descendentes de antigos pacientes, assim como, um memorial de sua trajetória. Hoje o lugar é mais conhecido como Hospital Aquiles Lisboa, em homenagem ao médico maranhense especializado no tratamento dos portadores de Hanseníase. Continua ofertando o tratamento para a referida doença, bem como, outras especialidades.

Abaixo, segue um registro atual de uma das ruas do bairro e suas casas, que resistem ao tempo:

Figura 20: Rua da Comunidade do Bonfim, na atualidade.



Fonte: Google Imagens (2023)

Para além da herança marcada pelo estigma da hanseníase, a região é famosa por belas praias, como a Praia da Guia e a Praia do Amor, que além de servirem ao sustento das inúmeras famílias de pescadores, também é um espaço de lazer e ponto de encontro da comunidade. A Praia do Bonfim ou Prainha foi recentemente urbanizada, sendo considerada o mais novo cartão-postal da cidade.

Figura 21: Vista aérea da Prainha do Bonfim



Fonte: Google Imagens (2023)

É nesse contexto que está localizada o nosso lócus de pesquisa, que é apontada como uma das escolas mais antigas do bairro, criada em 1974, sob o governo de Pedro Neiva de Santana, para atender à demanda de adolescentes e jovens das cercanias. Foi fundada como um dos muitos Centros Educacionais do Maranhão – CEMA, que conforme Costa (2008) fez parte de uma rede de escolas mantidas pelo governo estadual e organizadas em um modelo moderno de ensino (Telensino), “tinha como instrumento didático fundamental o uso da televisão em sala de aula, sendo esse o meio do Governo ampliar rapidamente o número de vagas, cumprindo assim, com uma das justificativas do projeto” (COSTA, 2008).

Figura 22: Fachada do CEMA – Anjo da Guarda, em 1974, atual, CE Vicente Maia



Fonte: O Imparcial (1974, p. 05)

Está situada no coração do bairro, circundada pela principal praça e por estabelecimentos comerciais, como: bancos, casa lotérica, feira, supermercados, lanchonetes, bares etc., o que gera um intenso e permanente frenesi urbano. Conhecido como o CEMA do Anjo da Guarda, o nível de ensino oferecido era o Ensino Fundamental, no turno diurno. No início da década de 90, devido à alta demanda de alunos do Centro de Ensino do Anjo da Guarda – CEAG, a escola passou a funcionar no turno noturno, como um anexo desta escola. Daí, de 1993 a 1998, o prédio abrigou 02 escolas distintas: o CEMA durante o dia, com o Ensino Fundamental; e à noite, o anexo do CEAG, recebendo o nome de CESG (Centro de Ensino de Segundo Grau), com o Ensino de 2º Grau, atual Ensino Médio Regular.

Por reivindicação da comunidade escolar, em 1998, o turno noturno passou a ter a sua própria identidade, desmembrando-se do CEAG, e por sugestão da

Secretaria de Educação, a escola adotou um novo nome, em homenagem ao professor Vicente Maia que, de acordo com Azevedo (2010), nasceu em 1894 e morreu em 1974, na cidade de São Luís, numa trajetória de vida que conseguiu acumular grande contribuição ao magistério maranhense: “Poeta, cronista, prosador, tradutor, membro da Academia Maranhense de Trovas, professor de inglês e de francês no Instituto de Educação (antiga Escola Normal), no Rosa Castro, no Atheneu Teixeira Mendes etc.” (AZEVEDO, 2010, p. 01).

Nesta época, a SEDUC enviou à escola a sugestão de 03 nomes de personalidades que contribuíram para a educação no Estado. Contudo, nenhum deles guardava qualquer relação com a trajetória social e educativa do bairro. Diante desse fato, muitos membros da comunidade escolar manifestam insatisfação pela falta de vínculo do homenageado à escola e à região, visto que, o professor Vicente Maia desempenhou suas funções no Centro da cidade.

Seguindo a trajetória histórica da escola, em 2003, foi implantado no noturno, o Ensino Médio - EJA, sendo mantido, também, no formato Regular, fazendo jus a uma antiga solicitação da comunidade. Permaneceu como CEMA durante o dia (Ensino Fundamental) e como Centro de Ensino Vicente Maia, no período da noite (Ensino Médio Regular e Ensino Médio – EJA), até o ano de 2014. Quando o CEMA foi extinto, passando a ser uma única escola – CE Vicente Maia (diurno e noturno), que herdou as últimas turmas de Ensino Fundamental, até o ano de 2017.

A partir de 2018, só funcionou o Ensino Médio no diurno e o Ensino Médio – EJA, no noturno. Já em 2020, começaram as primeiras turmas da EJA-TEC. Atualmente atende adolescentes, jovens e adultos, oferecendo o Ensino Médio regular, no turno diurno. Já no turno noturno, a modalidade EJA Ensino Médio Regular e a EJA-TEC, com o curso técnico Recursos Humanos – Logística.

O trabalho pedagógico desenvolvido por essa equipe é marcado por atividades dinâmicas, realizadas por meio de projetos didáticos, com ou sem parceria, com outras entidades. Destaque para: o Projeto Rotas Literárias, em parceria com a Vale do Rio Doce, que objetiva prestar apoio às redes públicas de ensino no que tange à organização da política de incentivo na promoção do livro e da leitura; o Projeto Setembro Amarelo – Você não está sozinho, desenvolvido com a colaboração de estudantes do curso de Psicologia do Centro Universitário do Maranhão – Uniceuma, como prevenção ao suicídio e focando na saúde mental dos estudantes.

É importante frisar que, somente estes 02 projetos didáticos são considerados como institucionais. Outros projetos que são realizados são ocasionais, dependendo de iniciativas pontuais de um ou outro professor, seguindo datas comemorativas do calendário escolar. Como exemplo, tem-se o Projeto da Consciência Negra, no trato das questões étnico-raciais; o Projeto de Meio Ambiente, sobre a educação ambiental; o Projeto Não é Não, que busca debater o assédio e a violência contra as mulheres.

O quadro de funcionários desta unidade de ensino, conta com: 01 gestora geral (no cargo a mais de 15 anos, sendo que em 2023, venceu as eleições para a função, renovando o pleito para mais 04 anos); 02 gestoras adjuntas; 09 apoios pedagógicos (professores em desvio de função, desempenhando a função que seria de um pedagogo – é importante frisar que nesta escola, em nenhum dos turnos, existe um especialista como Supervisor Escolar); 46 professores; 01 secretário escolar; 06 administrativos, 03 agentes de serviços gerais; 01 agente de portaria, 02 vigilantes terceirizados; 02 merendeiras (diurno).

A escola possui um total de 10 salas funcionando no matutino, 10 salas no vespertino e 08 salas, no noturno. No ano letivo de 2023, contabilizou 950 alunos, distribuídos da seguinte forma: 389 alunos no turno matutino; 331 no vespertino e, 230 no turno noturno. Além de salas de aula, o prédio abriga outras dependências físicas que favorecem o processo ensino e aprendizagem, como: auditórios, laboratório, quadra esportiva, biblioteca, entre outros.

Portanto, em relação à sua estrutura física, elaborou-se uma tabela, para que se tenha melhor compreensão da disponibilidade de seus espaços, confirmamos:

Tabela 04: Dependências físicas do CE Vicente Maia

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADES
Salas de aula	11
Pátio (coberto)	02
Auditório	01
Sala de professores	01
Quadra de esportes (coberta)	01
Laboratório de informática	01
Biblioteca	01

Diretoria	01
Secretaria	01
Banheiros	13
Cantina	01
Cozinha	01

Fonte: Pesquisa empírica.

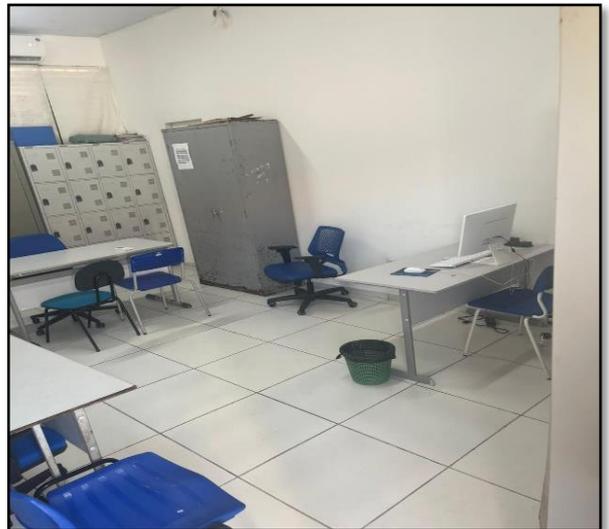
Podemos vislumbrar um pouco mais destes espaços, pelas imagens abaixo:

Figura 23: Sala de aula (climatizada)



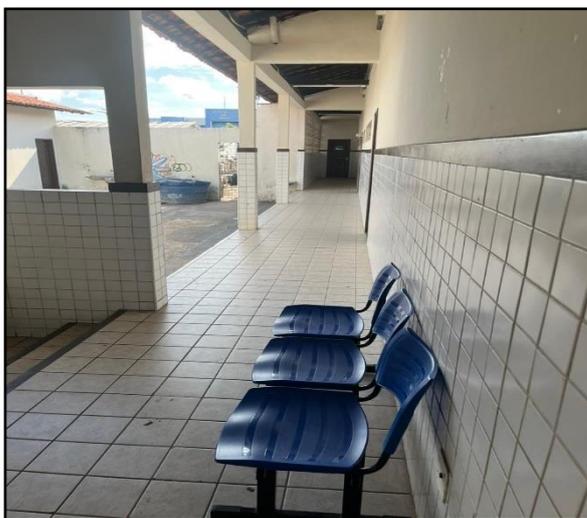
Fonte: Pesquisa empírica.

Figura 24: Sala da Secretaria



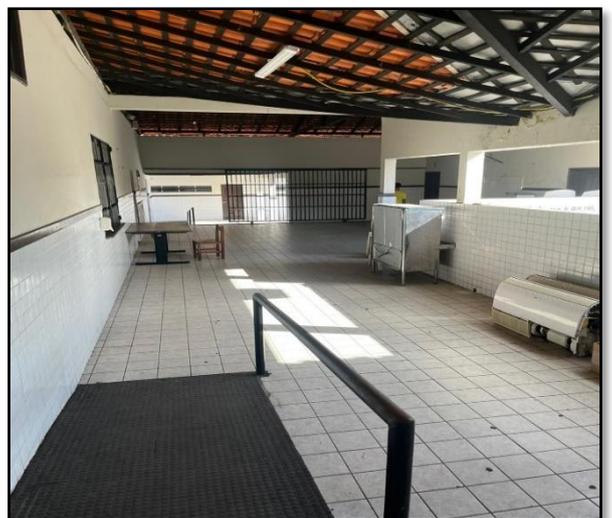
Fonte: Pesquisa empírica.

Figura 25: Corredor de acesso às salas e Pátio



Fonte: Pesquisa empírica.

Figura 26: Rampa de acessibilidade



Fonte: Pesquisa empírica.

Percebe-se que a escola é ampla e bem arejada. Com corredores espaçosos e adaptados com rampas de acessibilidade, destinados aos estudantes cadeirantes ou com pouca mobilidade. As salas de aula são climatizadas e extensas, com capacidade para até 45 alunos, contando com um mobiliário novo e bem conservado. Já a sala de professores, passou por uma reforma de ampliação e de melhoria, e se configura como um lugar de acolhimento dos professores.

A biblioteca possui um acervo amplo, diverso e bastante atualizado. No entanto, é aberta somente no turno do dia, privilégio não estendido aos alunos do noturno, bem semelhante ao laboratório de informática e à merenda escolar, sendo este último, uma queixa rotineira dos alunos da EJA, em especial, dos alunos-trabalhadores.

Devido às recentes reformas em suas dependências, existem poucos cartazes e/ou murais em suas paredes. Sem pichações, somente, alguns traços da arte urbana da grafiteagem, conclui-se que, a escola mantém uma relação harmoniosa com a comunidade que a circunda. E o grande ponto deste relacionamento, é a parceria em torno do uso da quadra esportiva: escolinhas de futsal, grupos de capoeira, grupos religiosos, enfim, a comunidade em geral, de segunda a segunda, aproveitam o préstimo do espaço.

A escola passou, nos últimos anos, por reformas e adequação, de grande e médio porte, como em 2016, sob a gestão do governador Flávio Dino e em 2023, sob a gestão do governo atual, de Carlos Brandão. A figura abaixo mostra como é a atual fachada da Escola:

Figura 27: CE Vicente Maia (fachada atual)



FONTE: Google imagens

Com a recente reforma do Novo Ensino Médio, o Projeto Político Pedagógico encontra-se em atualização, portanto, não me foi possível o acesso. No entanto, a coleta de dados acerca do percurso histórico da escola, foi construído a partir dos relatos orais de antigos funcionários e da análise de documentações da escola, como Atas e demais registros.

4.2 Passos metodológicos da pesquisa

O ato de pesquisar é uma atividade investigativa que envolve um processo sistemático que tensiona, dentre outras coisas, produzir novos conhecimentos. Sobre pesquisa, Zenalle (2013, p. 24), define: “é a atividade básica da ciência e por meio dela descobrimos a realidade”. E para fazer pesquisa, faz-se necessário que o observador tenha um método, que é o caminho a ser traçado para se chegar ao conhecimento. Assim, Zenalle (2013, p. 19), define:

Em ciências, o método é a maneira, é a forma que o cientista escolhe para ampliar o conhecimento sobre determinado objeto, ato o fenômeno. É uma série de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingir determinado conhecimento.

Dentre os métodos da pesquisa científica existentes, foi utilizado o método da pesquisa qualitativa crítica, que propõe pensar os conhecimentos, partindo da sua relação com os valores, ideologias e interesses, uma vez que, o nosso objeto de estudo encontra-se dentro da realidade educacional, que é uma construção social, sob influências advindas de variadas vertentes, como: políticas, culturais e econômicas. Como pontua Martínez (2012):

O objetivo central de uma pesquisa qualitativa de corte crítico transcende a explicação, a predição, o controle ou a verificação de hipóteses, aspectos característicos da pesquisa quantitativa. Diferentemente, a perspectiva qualitativa busca a compreensão das situações educacionais em determinados contextos sócio-históricos, e visa favorecer mudanças orientadas à emancipação dos sujeitos envolvidos. (MARTÍNEZ, 2012, p. 140)

Materializando o trabalho investigativo da presente pesquisa, optou-se pela pesquisa científica aplicada de intervenção pedagógica, cuja prestabilidade é a busca pela resolução de problemas práticos, de forma intencional, em vistas de uma mudança, com a produção de novos conhecimentos, a partir desta teoria. Pereira (2019), define a pesquisa de intervenção em educação, como:

[...] um conjunto de metodologias de investigação que intervêm na educação de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social (PEREIRA, 2019, p. 35).

Em relação aos objetivos traçados, o tipo de pesquisa empregado é a pesquisa explicativa, que busca apontar fatores que elucidam fenômenos naturais ou sociais, do qual tem como procedimentos básicos, as ações de registrar, classificar, identificar e aprofundar a análise, segundo Zenalle (2013).

Já em termos da forma de abordagem, desenvolvemos a pesquisa quali-quantitativa. Quantitativa junto ao segmento dos alunos, devido ao objetivo remeter ao uso de técnicas estatísticas e matemáticas. Também, se fez uso da abordagem qualitativa em razão da categoria da temática estar inserida na política educacional, determinada pelo contexto social e histórico, não podendo ser fragmentada, mas vista em sua totalidade, longe da concepção de neutralidade das instituições educacionais, a fim de destruir, por meio da crítica, os alicerces que sustentam a origem do problema em questão (Freitas, 1995).

No tocante aos procedimentos adotados na coleta de dados, para a aquisição de informações específicas, realizei a técnica de aplicação de questionários, com perguntas de múltipla escolha e uma aberta, tendo como sujeitos participantes, alunos(as) matriculados nas turmas da EJA, cujo objetivo foi levantar o perfil sociodemográfico do grupo.

Realizei a técnica da entrevista semiestruturada, com um roteiro pré-definido sobre a temática em questão, com a equipe pedagógica, envolvendo professores e gestores. Sobre essa técnica, Pereira (et al 2018) ressalta:

As vantagens da entrevista são: possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos envolvidos na pesquisa; obtenção de dados acerca do comportamento; os dados coletados podem ser classificados; o entrevistado não necessita saber ler e escrever; oferece a possibilidade de esclarecimentos; permite observar algumas expressões durante a sua execução, através de gestos e voz do entrevistado (p. 42).

Outro instrumento de coleta de dados que se fez uso, foi a técnica da observação participante, que favoreceu a interação pesquisador/pesquisado. Pereira (et al 2018, p. 42) afirma que “a vantagem de usar a técnica é que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”. Porém, a presença do

pesquisador pode comprometer a espontaneidade das situações didáticas, circunstância que pode ser evitada pelo fato de ser parte da comunidade escolar.

Os dados dos alunos estão apresentados em forma de gráficos, visto que, o objetivo remete à ideia de medir, descrever e analisar as informações numéricas. Já em relação aos dados coletados junto ao segmento dos professores, foram interpretados a partir do método de análise de conteúdo, de Bardin (2016). Sendo um método considerado apropriado para as pesquisas de natureza qualitativa, ao examinar materiais que descrevem a realidade, mas, que não podem ser quantificados, podendo ser aplicado a discursos e mensagens diversos, por exemplo, as entrevistas, vídeos etc. Bardin, assim, define:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que emprega procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O foco da análise de conteúdo é verificar a semântica dos dados. (BARDIN, 2016, p. 105).

Para Minayo (2019), este tipo de registro possibilita a descoberta daquilo que se esconde: “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. (MYNAYO, 2019, p. 76).

Ao longo do texto da pesquisa empírica, bem como, no texto dissertativo, foram apresentados gráficos, tabelas, quadros de respostas, figuras e/ou imagens de fontes diversas, como também, foram utilizadas no produto educacional. O uso da fotografia encontra aporte em Guran (2012), que a considera como uma importante plataforma de observação do mundo social, mediando a sua produção, ao descrevê-lo visualmente, contextualizando-o e lhe trazendo sentido.

A pesquisa foi realizada em 03 momentos, assim estruturada:

A) Fase da observação participante: foi desenvolvida ao longo dos meses de agosto e setembro de 2023 e consistiu em acompanhar a rotina de funcionamento da escola, desde a chegada dos professores e alunos, até o momento de saída, bem como, a interação entre eles, no desenrolar das atividades em sala de aula. Além de atentar para as relações entre os demais funcionários, para com os professores e alunos, atentando para a forma como lidam com as diversas diferenças culturais, que estavam presentes no cotidiano escolar. Na oportunidade, foi aplicado o questionário junto aos discentes, cuja descrição, encontra-se no item 4.3.

B) Fase do encontro formativo: foi realizado em 14 de setembro de 2023, como uma rara atividade de formação em serviço, para o grupo, visto que, por falta do especialista pedagogo, momentos como esse, resumem-se à semana pedagógica no início do ano letivo. Contou com a participação de 08 professores escalados para o trabalho naquela noite, atuantes em áreas do conhecimento diversas. O encontro obedeceu a um roteiro organizacional que é descrito no item 4.4.

C) Fase da elaboração de um produto: foi realizado concomitante ao encontro formativo, a partir da exposição da temática, sua justificativa, objetivos e aplicabilidade prática no processo ensino e aprendizagem, a partir daí, os professores foram provocados a pensar em temas relevantes para a comunidade escolar que eles pertencem, que pudessem compor um Caderno Pedagógico intitulado de Atividades Curriculares Multiculturais para a EJA, trazendo orientações e sugestões de práticas pedagógicas, de como inserir o multiculturalismo no currículo cotidiano das salas de aula, da modalidade EJA.

Cabe ressaltar que, esta última etapa cumpre o estabelecido pela Portaria/Normativa MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), no Art. 7º, define que os mestrados profissionais, além da dissertação, precisem apresentar um produto educacional, que objetiva contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da escola lócus da pesquisa. Em tempos, o produto educacional desta pesquisa é o Caderno Pedagógico de Atividades Curriculares Multiculturais para a EJA (APÊNDICE D), descrito na Seção 5, com os devidos esclarecimentos sobre a sua aplicabilidade.

Outrossim, convém destacar que, a aplicabilidade do produto educacional não foi efetivada, encontrando resguardo legal, por meio da Portaria/Normativa MEC nº 04 de 27 de agosto de 2020, que deliberou dentre outras demandas, a facultatividade da sua intervenção em qualquer espaço escolar, a partir das turmas de 2019, “em virtude do Coronavírus(SARS-COV-2/COVID-19), em obediência a Portaria GR nº 2412020-MR, a Resolução nº 1.981- CONSEPE, de 09 de abril de 2020 e a Resolução nº 2.018-CONSEPE, de 10 de junho de 2020” (BRASIL, 2020, p. 01). Porém, ao longo da pesquisa empírica, foram firmados laços de confiança entre a pesquisadora e grande parte da equipe, que podem contribuir na aplicação do produto, posteriormente.

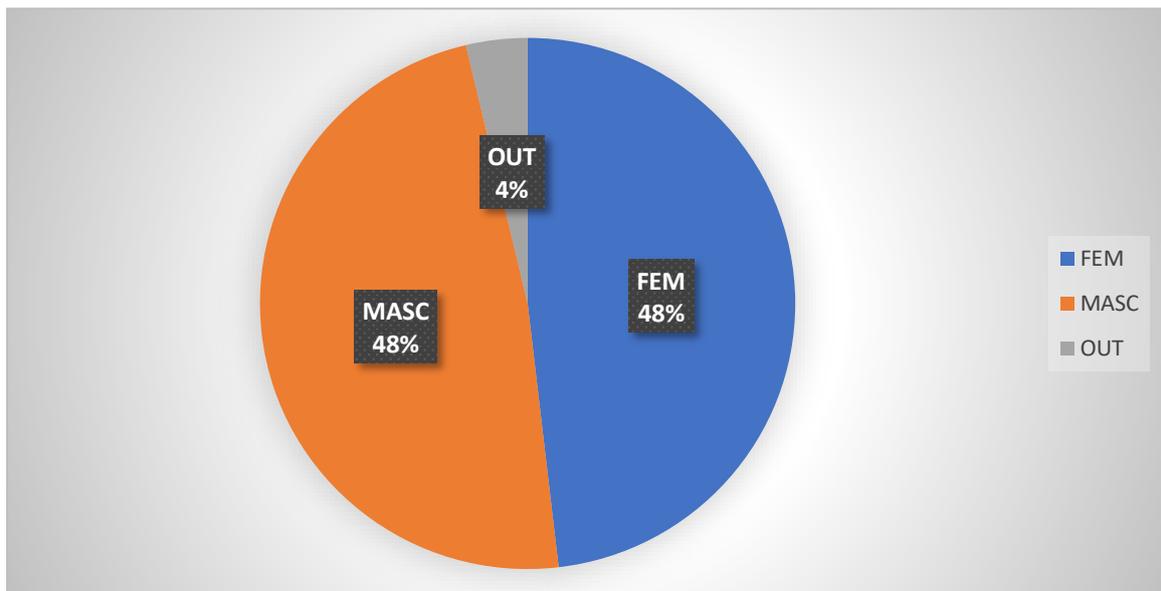
4.3 Quem são os alunos e alunas da EJA:

Buscando o cumprimento do primeiro objetivo específico, que é o de traçar o perfil sociodemográfico do estudante da EJA da escola pesquisada, em que participaram deste momento, 108 discentes de um total de 230 alunos matriculados. Foi realizada no meio da observação participante, entre os meses de agosto e setembro de 2023. Considerando a faixa etária e a sua realidade social, de acesso às redes sociais de internet, foi feita a proposta de fazê-la por meio do Google Forms. No entanto, a baixa participação, causou a mudança de planejamento, trazendo a aplicação dos questionários de forma impressa.

Considera-se como prerrogativa desta fase da pesquisa, conhecer quem é o aluno da EJA, a fim de que se efetive pontes de diálogo com o mesmo e seu contexto social. Assim, indagações diversas se fazem pertinentes, como: de onde veio, seus anseios, seus medos, sua identidade cultural, o que os diferencia e ao mesmo tempo, o que os assemelha, enquanto coletivo de sujeitos sociais. Assim, segue uma amostra de quem são os sujeitos da EJA da atualidade:

1. O ALUNO DA EJA, QUANTO AO SEU SEXO:

Gráfico 02: Número de alunos, por sexo



Fonte: Pesquisa empírica

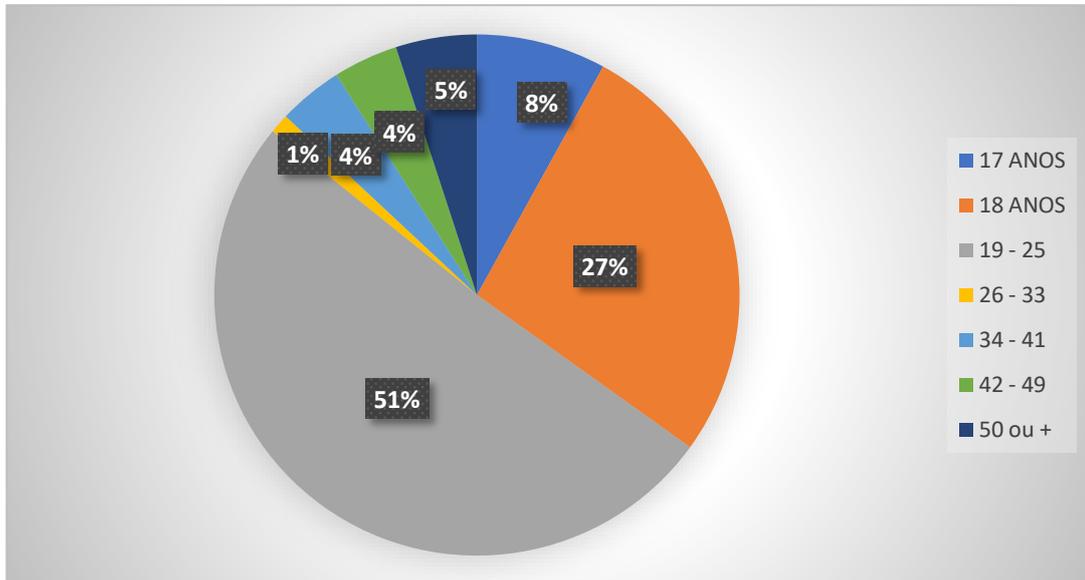
Nota-se um equilíbrio entre os sexos, mesmo que, as mais recentes pesquisas do IBGE, mostrem que as mulheres têm alcançado cada vez mais o protagonismo nos bancos escolares, característica essa que se torna mais sensível na modalidade EJA, onde parcela significativa de seus alunos é do sexo feminino.

Dados mostram que o século XX foi um período importante para as mulheres, momento em que elas conseguiram superar os homens, quanto ao tempo de escolaridade. De acordo com Fernandes (2019), embora sem políticas públicas facilitadoras, as mulheres iniciaram o ano de 1900 como analfabetas e, por motivos diversos, encerraram o século mais escolarizadas que os homens. Recentemente, Alves (2023), destacou: “que entre os homens com 25 anos ou mais de idade, 15,1% têm ensino superior completo. Já entre as mulheres com 25 anos ou mais, 19,4% completaram o ensino superior no Brasil”. (ALVES, 2023, p. 01), ressaltando o predomínio das mulheres no acesso ao ensino superior, a partir de dados de 2019.

No entanto, o crescimento da escolaridade não afeta outros fatores, como a presença majoritária feminina na EJA, ter em seu cerne, o fato de que as mulheres são as que mais sofrem com a negação do direito à educação na idade certa, pois a elas recaem toda carga de responsabilidades diversas, como o cuidado de pessoas ou afazeres domésticos. Nery e Britto (2023), da agência de Notícias do IBGE afirmam que em “2022, a população com 14 anos ou mais de idade dedicava, em média, 17 horas semanais aos afazeres domésticos e/ou cuidado de pessoas, sendo 21,3 horas semanais para as mulheres e 11,7 horas para os homens.” (NERY e BRITTO, 2023, p. 01). Esses dados, concorrem paralelo aos dados sobre evasão escolar, que de acordo com Madeiro (2019) a proporção de mulheres é de 29 vezes maior que a dos homens, por questões que vão desde a cultura do patriarcado até a falta de políticas públicas de gênero.

2. FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS DA EJA:

Gráfico 03: Número de alunos, por faixa etária



Fonte: Pesquisa empírica

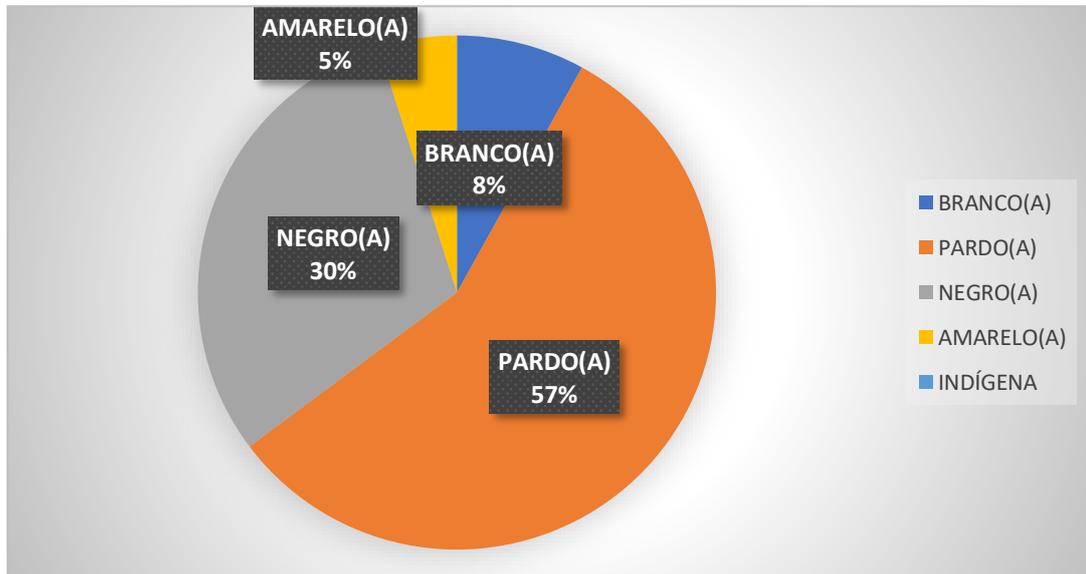
Os dados presentes no gráfico 03 revelam a riqueza - ou entrave – presente na EJA contemporânea, qual seja a heterogeneidade de perfis etários: na mesma sala de aula passam a conviver sujeitos e sujeitas em idades distintas e com perspectivas díspares, o que geram conflitos geracionais, que interferem no andamento do processo ensino e aprendizagem. E o processo de juvenilização, no qual os jovens se tornam protagonistas desse modelo, passando a compor as turmas com outros educandos – adultos, muitas vezes com idade para serem seus pais ou avós.

Diante desse conflito, gerações diferentes apresentam valores desiguais e formas de enxergar a escola bem diversas. Enquanto o adulto geralmente anseia por uma aula na qual o professor assume um papel central e inquestionável, o jovem tende a relacionar-se de forma mais horizontal, apresentando-se questionador dos valores da escola e das gerações que lhe antecederam.

O resultado é um conflito de difícil administração por parte de professores e demais membros do corpo pedagógico. Contudo, indivíduos dos 18 aos quase 70 anos encontram algo que os assemelha: se tornam membros de um coletivo de pessoas marginalizadas acerca do direito à educação, cabendo à escola, face dessa diversidade, lançar mão de estratégias pedagógicas criativas e envolventes, que ajudem a quebrar estereótipos e preconceitos.

3. COMO SE IDENTIFICA, EM RELAÇÃO À RAÇA/ETNIA:

Gráfico 04: Número de alunos, por raça/etnia



Fonte: Pesquisa empírica

A questão relativa à autodeclaração por raça e etnia exposta no quadro 03, explicita que a maioria dos estudantes entrevistados se veem como pardos. O termo pardo deriva do latim *pardus* e do grego *pardos*: "é o que tem uma cor nem tão escura, nem tão clara" (Vicenzo, *Apud Del Rey*, 2022, p. 01). Já para Weschenfelder e Silva: o termo pardo significa a "cor entre branco e preto, própria do pardal, de onde parece ter vindo o nome" (WESCHENFELDER e SILVA, 2018, p. 310), citando Bluteau, autor do Vocabulário Portuguez & Latino, do início do século XVIII.

Do ponto de vista histórico, a expressão faz parte do vocabulário brasileiro desde o século XVI, com a carta de Pero Vaz de Caminha, ao usá-lo para denominar os povos nativos. Aos poucos, passou a ser usada para identificar os povos miscigenados; ao longo do século XIX passou a ser utilizada no Censo do Brasil, como classificação de cor que, vigorou até os anos de 1890, quando foi modificado para o termo mestiço, retornando em 1940, sob o governo de Getúlio Vargas e perdurando até os dias atuais, mesmo que seu significado tenha sido modificado, ao longo da história, de acordo com Vicenzo (2022). Acerca do vocábulo, Campos (2023) salienta que o mais recente Censo do IBGE destacou:

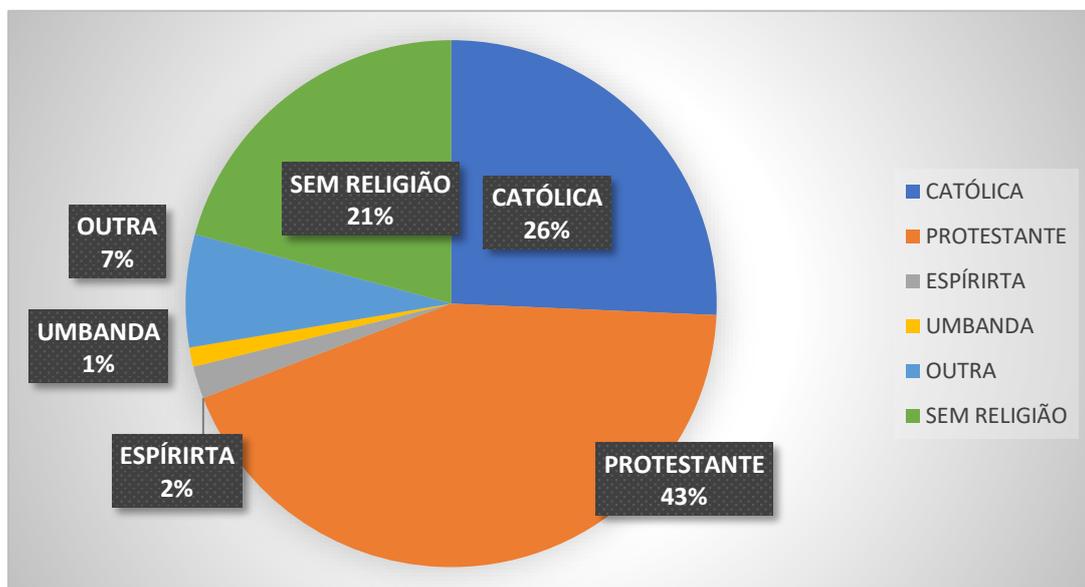
pela primeira vez desde a década de 1990, os "pardos" são o grupo majoritário (45,3%) da população, ultrapassando os brancos (43,5%), os pretos (10,2%), os indígenas (0,8%) e os amarelos (0,4%). Desde 1872,

quando foi realizado o primeiro censo nacional, a categoria “parda” esteve presente em oito dos 12 recenseamentos. (CAMPOS, 2023, p. 01)

O processo de reconhecimento identitário em relação à etnia, em especial num estado como o Maranhão, cuja população de negros e pardos giram em torno de 77% (BRASIL, IBGE, 2022), compondo um país de tradições escravocratas, é fruto da luta dos movimentos sociais, bem como, de todo um movimento de caráter mundial, puxado pela globalização. Hall (2006) reitera sobre os riscos de “solapar as identidades, em nome da homogeneização global”, o que “constitui uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade” (HALL, 2006, p. 77). E isso é feito por meio da utilização da mídia como grande braço, aproveitando-se das políticas afirmativas que contribuíram para o avanço do debate sobre representatividade.

4. EM RELAÇÃO À RELIGIÃO:

Gráfico 05: Número de alunos, por religião



Fonte: Pesquisa empírica

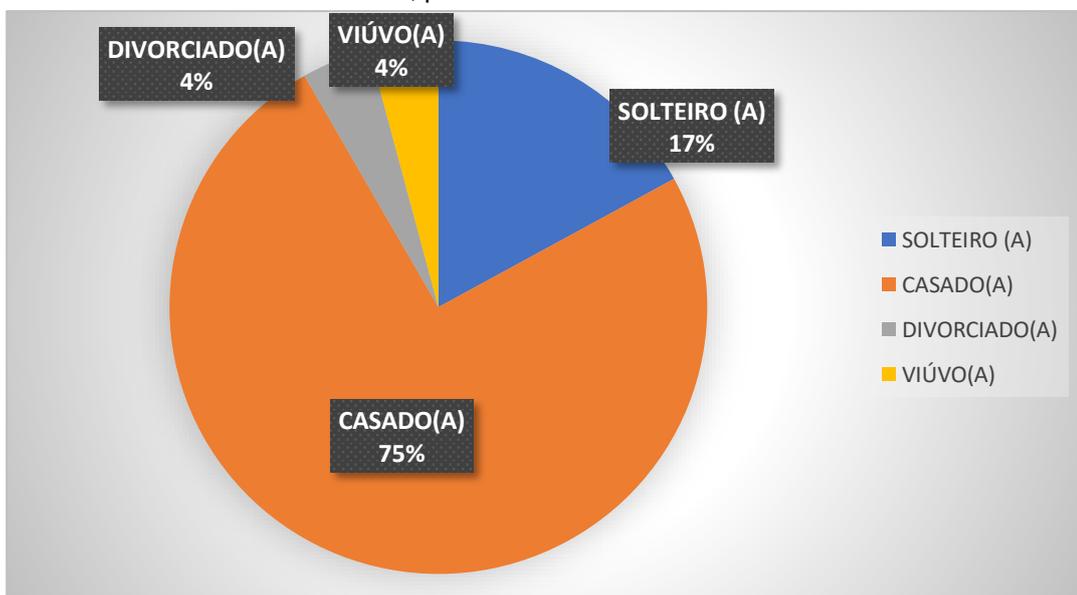
A identidade cultural brasileira está intimamente ligada com a identidade religiosa da maioria da população. A religiosidade de parcela da população brasileira dialoga com o pertencimento a um determinado grupo e às mais diversas formas de auxílio mútuo e proteção. De acordo com as pesquisas mais recentes (DataFolha, 2019) o percentual de brasileiros católicos gira em torno de 50% da população; outros 31%, se declaram pertencentes às denominações evangélicas, e 10% dizem

não ter religião. Esses dados indicam que os cristãos representam a maioria dos brasileiros, ao mesmo tempo em que há um movimento acelerado de queda dos católicos e de crescimento percentual dos adeptos do cristianismo evangélico.

Apesar de estar situada numa localidade com forte tradição nas religiões de matriz africana, assumir-se como praticante delas, ainda representa um grande passo, visto que, historicamente, tais religiosidades enfrentaram todo tipo de ataques. Desde o período colonial, a religião dos europeus foi imposta como verdadeira - as demais eram consideradas inferiores. Carneiro (2019), comenta: “Desde o seu surgimento, as religiões afro-brasileiras foram alvos de ataques (...), tiveram seus cultos perseguidos, suas práticas religiosas criminalizadas, reflexos de um regime escravocrata que ainda persiste *nos dias atuais*”. (CARNEIRO, 2019, p. 06). Atualmente, em tempos de recrudescimento do conservadorismo político e cultural, houve um avanço da intolerância religiosa.

5. EM RELAÇÃO AO ESTADO CIVIL:

Gráfico 06: Número de alunos, por estado civil



Fonte: Pesquisa empírica

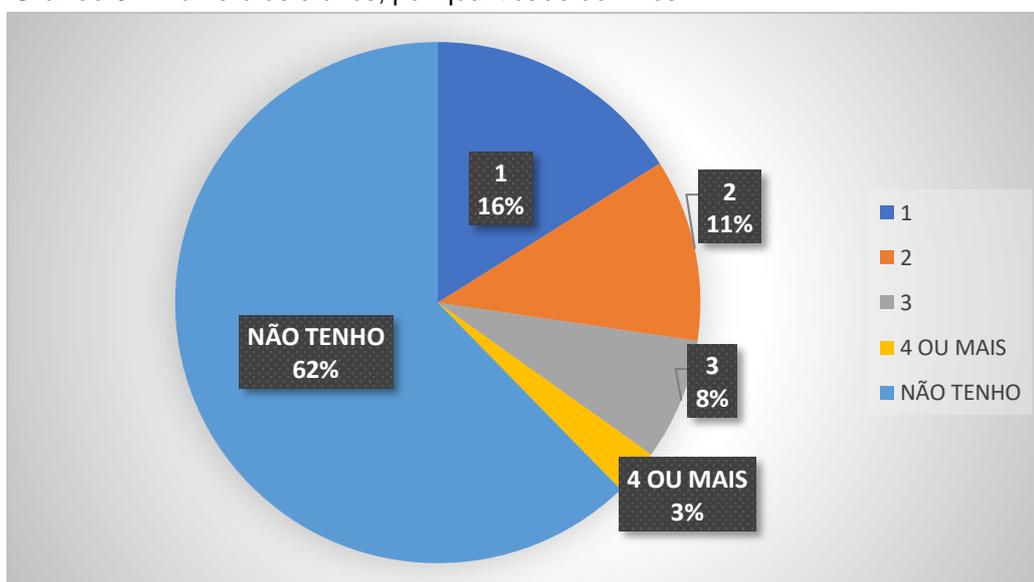
O gráfico de nº 06 representa parte da vida pessoal do aluno da EJA que influencia o seu desempenho escolar. Um percentual de 75% é casado, um dado que, de acordo com Frigotto: “do ponto de vista psicossocial e cultural, tendem a sofrer um processo de adultização precoce”. (FRIGOTTO, 2009, p. 25), sinalizando

que os alunos da EJA, oriundos de classes subalternas, precisam lidar com responsabilidades para as quais, ainda, não possuem maturidade.

Enquanto os alunos do ensino regular convivem com outras variantes próprias de sua faixa etária, a grande maioria do público da EJA tem seu foco dividido entre escola e família, que de acordo com Carvalho (2019), não acontece por acaso, mas, por uma certa imposição das desigualdades e vulnerabilidades sociais que existem, denunciando a falta de políticas públicas para esse público.

6. EM RELAÇÃO À QUANTIDADE DE FILHOS(AS):

Gráfico 07: Número de alunos, por quantidade de filhos



Fonte: Pesquisa empírica

Mesmo envolvidos em relações conjugais, o gráfico de nº 07, mostra que cerca de 62% dos entrevistados, não possuem filhos; 16% possuem 01 filho; 11% possuem 02; 08% possuem 03 e apenas 03% possuem 04 ou mais filhos. Os dados deste gráfico implicam numa observação do cotidiano das famílias, que é a redução da taxa de fecundidade e, conseqüentemente, a formação de famílias menores - tendência que vem se acentuando nas últimas décadas. O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2021), destaca:

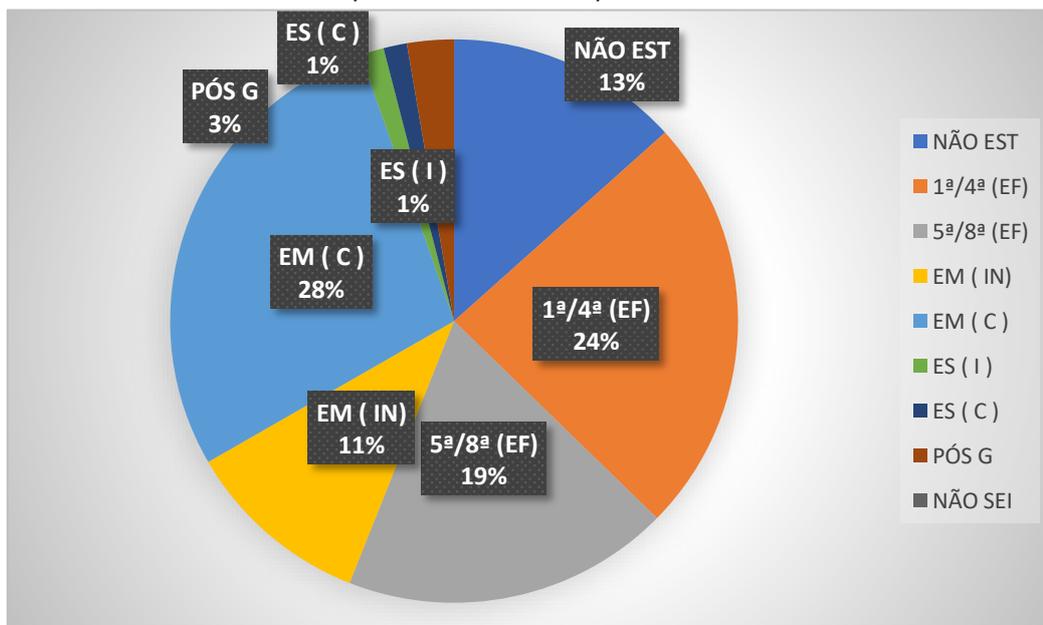
A taxa de fecundidade no Brasil diminuiu de 6,28 para 1,87 em 50 anos (1960 a 2010). Em 2030 deve ser alcançado o patamar de 1,5. O tamanho médio das famílias brasileiras diminuiu de 3,62 pessoas em 2008 para 3,07 em 2018. Mulheres com mais de 8 anos de estudos têm, em média, metade do número de filhos das que têm até 3 anos de estudo. O desejo por mais filhos diminui com o aumento da idade da mulher, caindo de 72,9%, entre as

jovens de 15 a 19 anos, a 40,2% na faixa dos 25 a 29 anos e a 13% entre 35 e 39 anos. (BRASIL, 2021, p. 01).

Assim, o maior tempo de escolarização das mulheres, somado à sua participação no mercado de trabalho, os avanços promovidos pela educação sexual, pela popularização dos métodos contraceptivos e o planejamento familiar são elementos que contribuem para essa redução. Num segundo momento essa tendência estatística contribui para um certo adiamento de parte significativa desse alunado rol de responsabilidades da vida adulta, como a formação e manutenção de suas próprias famílias.

7. ACERCA DA ESCOLARIDADE DO PAI:

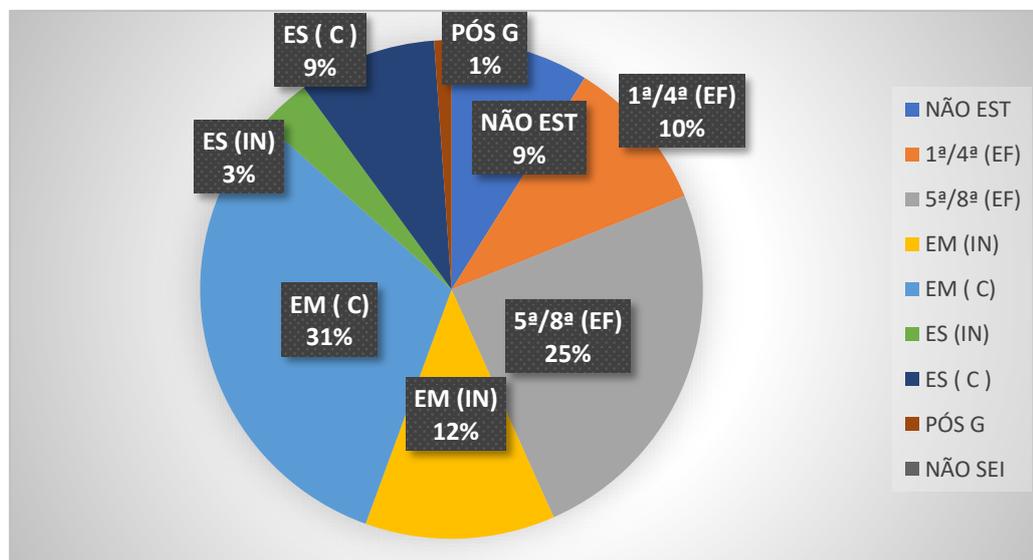
Gráfico 08: Número de alunos, por escolaridade do pai



Fonte: Pesquisa empírica

8. ESCOLARIDADE DA MÃE

Gráfico 09: Número de alunos, por escolaridade da mãe



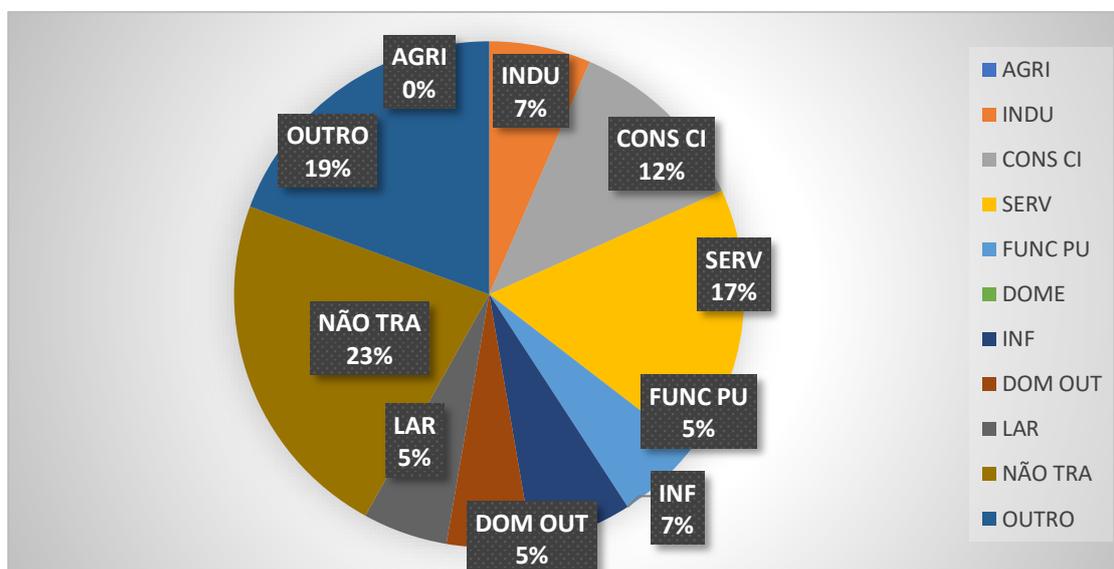
Fonte: Pesquisa empírica

Os gráficos 08 e 09 que apresentam dados sobre o nível de instrução dos pais. O acesso à instrução formal pelos pais exerce influência relativa, visto que, não é um dado determinante para indicar o sucesso dos filhos na vida escolar. Segundo Martins e Teixeira (2016) citando Parsons (1975), a família apresenta-se como a principal instituição social, pois ela representa a diferença existente nos mercados. Sua constituição é formada por pessoas que dependem, financeiramente, uma das outras, para consumir e nessa “relação de dependência de renda caracteriza a relação existente entre as crianças e seus pais, em relação ao seu consumo”. (MARTINS e TEIXEIRA, 2016, p. 03). Ao longe, o investimento na educação dos filhos, é uma decisão da família, que a considera como um bem de consumo.

A educação é afetada conjuntamente por diversos fatores, tais como as características culturais da comunidade, bem como, as variáveis que representam o *Background* familiar, ou seja, a escolaridade da mãe e do pai, e o nível socioeconômico da família. Conforme os autores Assunção, Araújo e Almeida (2019), a teoria do Background Familiar teve início a partir das ideias de Schultz, em 1961, criando a teoria do capital educacional. Esse aporte teórico defende que a escolaridade dos pais e a renda da família possuem uma correlação positiva com o rendimento escolar.

9. SOBRE O TRABALHO ATUAL:

Gráfico 10: Número de alunos, pelo trabalho atual



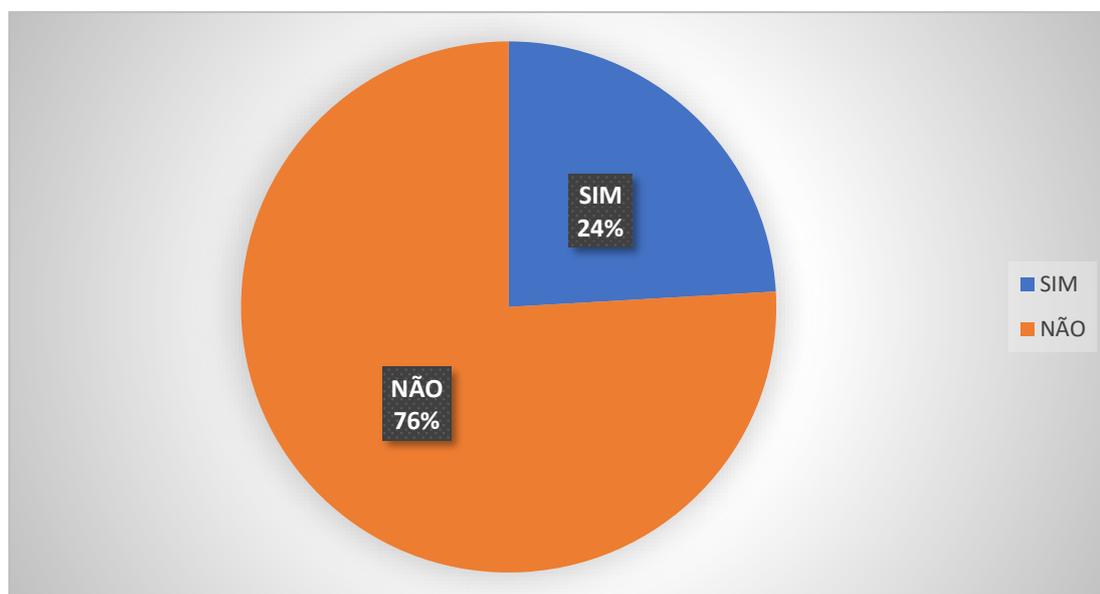
Fonte: Pesquisa empírica

O gráfico 10 nos revela a relação dos alunos da EJA com um elemento muito importante do seu dia a dia: o trabalho. Um percentual de 23% está fora do mercado de trabalho; outros estão inseridos em diferentes espaços, como o setor industrial, a construção civil e a prestação de serviços. Como parte de um coletivo social que sofre com as reduzidas oportunidades de trabalho formal, estudo e trabalho se tornam opostos, como bem frisa Dayrell (2009): “a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil”. (DAYRELL, 2009, p. 18).

Assim, como expressa Frigotto (2019), os alunos da EJA têm “rosto definido” (FRIGOTTO, 2009, p. 25). Pertencem ao andar de baixo, como parte da classe filhos de trabalhadores assalariados, cuja condição juvenil só é possível devido à sua inserção no mundo do trabalho, seja por meio formal ou na informalidade, de modo precário, o que lhes possibilita garantir o mínimo de bens que lhe traga algum lazer ou o consumo. Sem que, para isso, seja decretado o abandono da escola, apesar de se tornar um peso na sua trajetória estudantil.

10. SE JÁ CURSOU A EJA E PAROU:

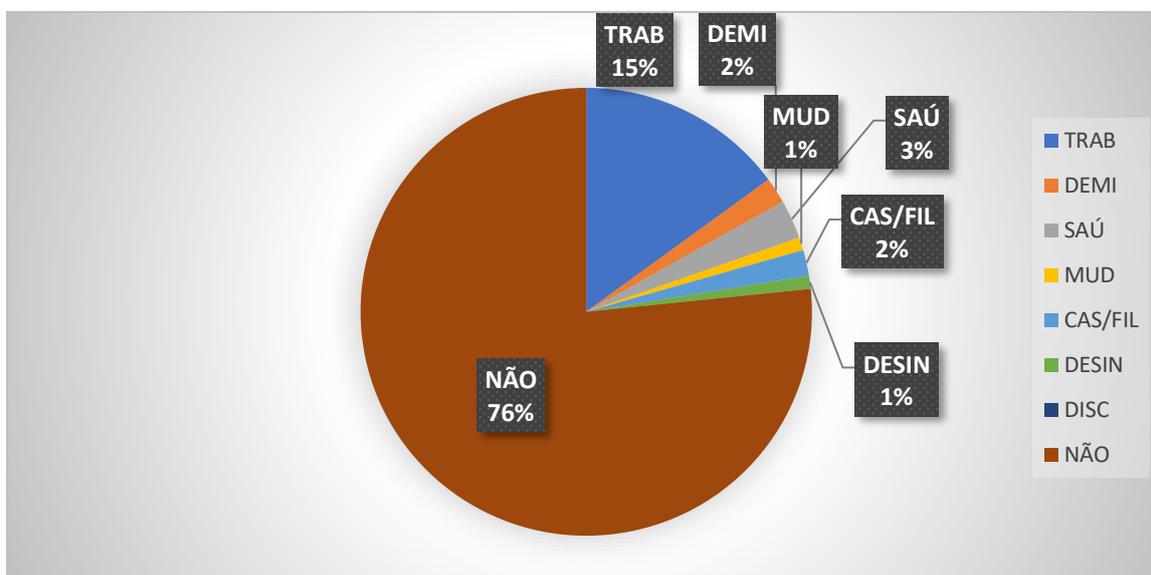
Gráfico 11: Número de alunos, por experiência na EJA



Fonte: Pesquisa empírica

No gráfico 11, observamos que 76% dos alunos entrevistados nunca haviam cursado a modalidade EJA. No entanto, o que chama atenção, são os 24% que já iniciaram e pararam a retomada do estudo, caracterizando um ciclo de idas e vindas, demandando que a escola continue a ser um espaço hostil a muitos alunos, se tornando o que Cury (2014) chamou de 'não lugar'. Carvalho (2019), por outro lado, reforça que "se a escola não se adequar às necessidades e aos interesses dos jovens, de modo a acolhê-los" (CARVALHO, 2019, p. 159, 160), elas irão seguir reproduzindo processos de exclusão.

11. ACERCA DOS MOTIVOS DE TER PARADO DE FREQUENTAR A EJA:

Gráfico 12: Número de alunos, por motivos de ter parado a EJA

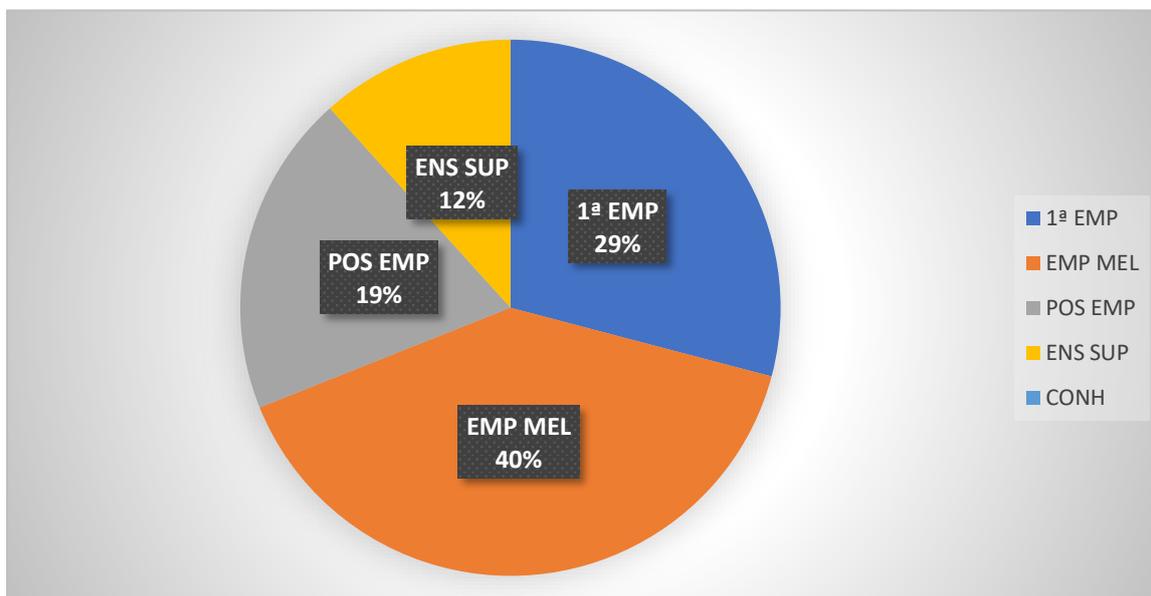
Fonte: Pesquisa empírica

No que diz respeito à não permanência dos alunos na EJA, o gráfico 12 mostra que dos 26 alunos que declararam ter iniciado a EJA e em seguida parado, 62% afirmaram que o fizeram impelidos pela dificuldade de conciliação da EJA e o trabalho, elemento que indica a complexidade social na qual os alunos da EJA estão inseridos. Segundo Filho, Cassol e Amorim (2021): “dificuldades de chegar à escola (...), de cumprir o horário das aulas; o cansaço; o sono e a ‘falta de coragem’ para ir à escola”. (FILHO, CASSOL e AMORIM (2021, p. XX), são os desafios postos aos alunos da EJA - os chamados “alunos trabalhadores” – constituem-se como consequência do acesso ao emprego, à renda e tudo aquilo que se soma nessa dinâmica.

Os vários aspectos que inferem a vulnerabilidade a que esse coletivo está exposto, contribui decisivamente para exclusão da vida escolar, visto que as longas jornadas de trabalho, muitas vezes em subempregos, acarretam cansaço físico e dificuldades no cumprimento da rotina estabelecida; sono excessivo em sala de aula e baixa concentração. Tal realidade alavanca muitos alunos a vivenciarem o clichê típico da EJA, que é a escolha difícil entre o estudo e o trabalho. E nesse acidentado percurso de busca pela sua escolarização, as reais condições que se colocam, levam ao seu afastamento da escola, junto a outros fatores ligados ao didático-pedagógicos.

12. SOBRE O MOTIVO DE TER VOLTADO OU COMEÇADO A ESTUDAR NA EJA:

Gráfico 13: Número de alunos, por motivos de voltar a estudar - EJA



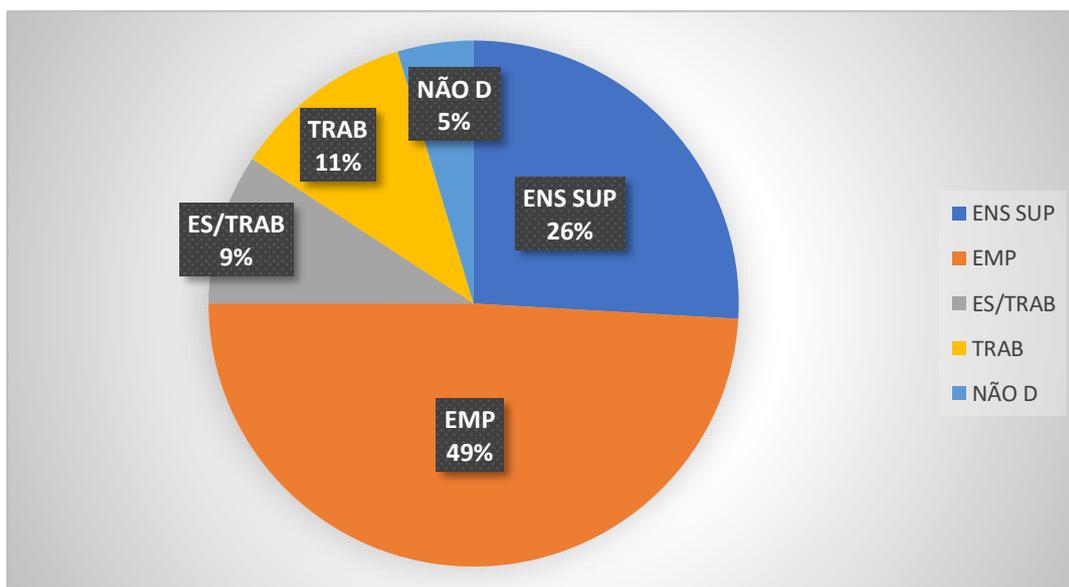
Fonte: Pesquisa empírica

A modalidade EJA enquanto política reparadora de direitos negados é, portanto, muitas vezes, de acordo com Filho, Cassol e Amorim (2021), vista como sinônimo de refúgio ou uma via rápida na superação dos desencontros vivenciados pelo jovem/adulto, excluído da escola de ensino regular. Assim, o gráfico 13 nos dá a ideia das razões que trazem o aluno de volta aos bancos escolares, desta forma, temos: 38% que voltaram para conseguir um emprego melhor; ao passo que, 28% alegaram a busca do primeiro emprego; já 19% vieram para melhorar de posição no emprego atual; e, 15% adentraram a EJA para adquirir conhecimento e prestar vestibular.

No rico universo de motivos que trazem o jovem-adulto de volta à escola, a EJA desponta como uma modalidade de ensino com um forte “cunho social de inclusão” (FILHO, CASSOL e AMORIM (2021, p. 724). E é na perspectiva de inclusão, é que Dayrell (2016), propõe que a escola desenvolva a pedagogia da juventude, como forma de transpor fronteiras no atendimento a esse aluno e suas demandas de sociabilidade. Ou seja, essa pedagogia significa acolher esse aluno em toda a sua diversidade (étnica, de gênero, religiosa, de orientação sexual etc.), num processo de adaptação de seus processos educativos aos elementos trazidos pelos alunos.

13. SOBRE O QUE FAZER APÓS A CONCLUSÃO DA EJA:

Gráfico 14: Número de alunos por objetivo pós EJA



Fonte: Pesquisa empírica

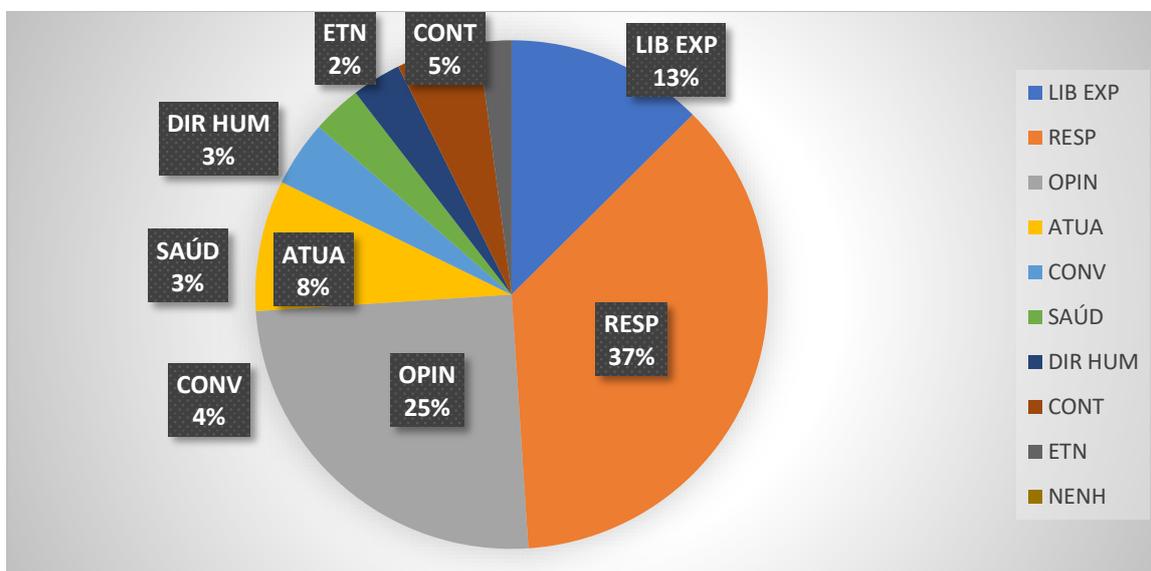
O gráfico 14 aponta as intencionalidades dos alunos após a conclusão da EJA. Dos sujeitos participantes da pesquisa, nesse quesito: 26% pretendem prestar vestibular e continuar os estudos no Ensino Superior; 49% tencionam buscar um emprego; 9% pretendem prestar vestibular e continuar a trabalhar; 11% querem trabalhar por conta própria e 5% não decidiram o que fazer depois.

O grande desafio de quem atua nas turmas de EJA, é lutar para que o aluno permaneça na escola, entendendo que o direito à educação é estendido a todo e qualquer pessoa, independentemente da idade. E isso envolve compreender toda a dinâmica que ele está inserido, em especial, na relação com o trabalho, que é o que, o traz de volta e é, ao mesmo tempo, um dos motivos que o forçam a sair, novamente.

Para os alunos que frequentam a EJA, oriundos da sofrida classe trabalhadora, em tempos em que, de acordo com Arroyo, “a juventude popular está cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade” (ARROYO, p. 06, 2007), a escola ainda figura como a redentora, aquele espaço que potencializa o domínio do conhecimento e abre as portas das oportunidades no mundo lá fora.

14. ASPECTOS TRABALHADOS NA ESCOLA:

Gráfico 15: Número de alunos, por temáticas trabalhadas na escola



Fonte: Pesquisa empírica

Já no gráfico 15, trata sobre a visão dos alunos frente às temáticas abordadas pela escola, despontando assuntos, como: liberdade de expressão, projetos e palestras sobre temas atuais, contextualização do ensino etc. Seja como parte do currículo oculto ou formal, os alunos têm a possibilidade de vivenciar em seus processos educativos, o desenvolvimento de normas sociais e comportamentos coletivos.

Observa-se que, a escola, mesmo a passos lentos, busca construir pontes de diálogo com esse aluno, numa relação amistosa e de acolhimento. No entanto, mais precisa ser feito, assumindo uma política de EJA mais próxima da formalidade, ao estabelecer uma didática institucionalizada preocupada com as representações sedimentadas acerca da cultura escolar, que esses alunos trazem, ou seja, suas noções sobre a escola, aula, professor e aprendizagem.

Neste sentido, Simões e Eiterer (2006), debatem a didática na EJA no sentido de refletir acerca do embate vivido pelo professor, quando em seu fazer pedagógico, recebe alunos que esperam uma escola que implemente uma educação, marcada pela simples transmissão do conhecimento, sem espaço para a problematização. Ao mesmo tempo em que, busca adotar estratégias que visam “consolidar a valorização da cultura do aluno, de seus saberes vividos, da troca de experiências e escuta do

colega” (SIMÕES e EITERER, 2006, p. 172), como atividades em grupos, debates, pesquisas, entre outros.

Para as autoras, aplicar uma didática que contemple as concepções interacionistas do ensino e aprendizagem, pode gerar um certo estranhamento ao aluno, que por vezes, pode deixar a escola, novamente. No entanto, para as autoras, a construção do conhecimento científico, vem do embate entre o saber cultural e o saber didático, num processo de desconstrução e reconstrução.

15. QUAL TEMÁTICA VOCÊ GOSTARIA DE DISCUTIR E/OU APRENDER, QUE A ESCOLA, POR ALGUM MOTIVO, NÃO POSSIBILITA OU FAVORECE?

Tabela 05: Temáticas escolhidas pelos alunos.

Nº DE ALUNOS	TEMÁTICAS
66	Nenhuma
08	Preparação para o ENEM
08	Informática
08	Educação financeira - empreendedorismo
01	Cultura
05	Esporte
01	Intolerância religiosa
01	Direitos humanos
03	Educação sexual
01	Grandes pensadores da Filosofia
03	Política
01	Artes
01	Língua espanhola
01	Homofobia

FONTE: Pesquisa empírica

Os temas sugeridos pelos alunos, pode-se considerar como um apelo para que a escola, adote uma rotina mais dinâmica, com novos conteúdos, tempos, relações humanas e pedagógicas, que não ignorem os questionamentos radicais

que os próprios educandos vivenciam e levam à escola. Segundo Arroyo (2006), trata-se de enquadrá-la na forma do ensino formal, com normas mais definidas, exigências de frequência e de cargas horárias, definição de conteúdo a ser trabalhado e apreendido, organização desse conteúdo no tempo, espaço e no trabalho docente, numa sequência mais ordenada.

No entanto, para o citado autor, não cabe eleger como parâmetro o sistema escolar e suas modalidades de ensino (Fundamental e Médio) como formas ideais e únicas de garantir o direito à educação, uma vez que, estas falharam neste propósito. Trata-se de aproximar-se das condições reais de vida dos setores populares, tendo o diálogo como plataforma, entre o sistema escolar e a EJA, os educandos e suas trajetórias de vida.

O quantitativo de alunos que disseram não ter nada a sugerir como temas a serem trabalhados, aproveitaram para exigir da escola, um melhor acolhimento diante de suas reais condições: são estudantes/trabalhadores que vem de uma exaustiva jornada diária e que esperam, encontrar na escola, um lugar que lhes garanta segurança física, psicológica e, sobretudo alimentar.

4.4. O que dizem/pensam os professores e professoras que fazem a EJA:

A aplicação da entrevista semiestruturada, deu-se após o momento do Encontro Formativo, que ocorreu no dia 14 de setembro de 2023, das 19h às 21h30, em que participaram 08 professores. O Encontro ocorreu, obedecendo ao seguinte roteiro:

- Acolhida: por meio de uma dinâmica de grupo, com o objetivo de quebrar o gelo e oportunizar a apresentação dos participantes, sob o nome de Prenda dos balões;
- Dinâmica inicial: objetivando o levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes, acerca da temática, foi proposto que os mesmos, pensassem acerca de 05 características que poderiam definir a sua identidade cultural e, em seguida, registrar numa folha de chamex, compartilhando com todo o grupo;
- Exposição da temática da pesquisa: com auxílio de slides, apresentado por meio de datashow, foi compartilhada a temática da pesquisa, oportunizando o espaço da fala aos professores, sempre que solicitada;

- Dinâmica de síntese: por meio de mais uma técnica de entretenimento grupal, chamada de Tempestade de Ideias, foi proposto aos professores que pensassem em temas multiculturais, a ser trabalhados junto aos alunos da escola pesquisada; foi elaborada uma lista de temas, sugeridos pelos participantes;
- Ao final do Encontro, foi realizada a entrevista, com os 08 professores.
- Encerramento: momento de agradecimento e lanche coletivo.

A pesquisa de natureza aplicada de intervenção pedagógica, que aborda diferentes pontos de vista, busca ressaltar os perfis dos professores da EJA, da escola pesquisada, levando em consideração sua autodeclaração de identidade cultural, o seu nível de escolaridade, bem como, o tempo de exercício no magistério, suas expectativas e frustrações no seu fazer profissional.

A descrição das análises e interpretações dos participantes, centrou-se em torno da sua percepção acerca da EJA atual, sobre o currículo e no que se refere às possibilidades didático-pedagógicas frente à heterogeneidade das turmas. Buscando a preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa, optou-se pelo uso de codinomes, de estudiosos e educadores que se destacaram nas suas áreas de atuação. Assim, temos:

- **Paulo Freire**¹⁰: É licenciado em Matemática; possui 25 anos de magistério, atuando no Ensino Médio.
- **Anísio Teixeira**¹¹: É mestre; possui 15 anos de atuação na sala de aula.
- **Cecília Meireles**¹²: É licenciada em Letras, com Especialização. Tem mais de 25 anos de magistério, no Ensino Fundamental e Médio.
- **Darcy Ribeiro**¹³: É licenciado em Matemática, com especialização em Ciências Contábeis e Administração. Possui 06 anos de experiência profissional, no Ensino Técnico Profissional e Ensino Superior.

¹⁰ Paulo Freire foi um dos mais importantes e notáveis educadores do Brasil e reconhecido mundialmente. Um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, foi um dos influenciadores da chamada pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

¹¹ Anísio Teixeira foi um intelectual, educador e personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930. Seu legado se tornou notável por ter difundido os pressupostos do movimento da Escola Nova.

¹² Cecília Meireles foi uma poeta, escritora e professora. Para além do magistério, se tornou um dos nomes mais importantes da literatura modernista brasileira e uma das grandes poetisas da língua portuguesa.

- **Milton Santos**¹⁴: É licenciado em Letras. Possui 35 anos de atuação no magistério, no ensino Fundamental e Médio.
- **Maria Firmina dos Reis**¹⁵: Especialista. Possui 09 anos de magistério, no Ensino Fundamental, Médio e na EJA.
- **Içami Tiba**¹⁶: Licenciado em História. Tem 18 anos de exercício no magistério, em turmas de Ensino Médio.
- **Ruth Cardoso**¹⁷: Doutora em Biotecnologia. Tem 10 anos de magistério. Atua na EJA, EJA-Tec, Ensino Médio e Superior.

✓ **MOMENTO FORMATIVO - DINÂMICA DE GRUPO:**

Liste 05 palavras que definem QUEM VOCÊ É, CULTURALMENTE:

Quadro de resposta 01: Autodeclaração de identidade cultural

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
PAULO	Amigo, trabalhador, inteligente, calmo e caseiro.
ANÍSIO	Feliz, sociável, introspectivo, respeitador e paciente.
CECÍLIA	Estudiosa, trabalhadora, criativa, disciplinada e tranquila.
DARCY	Sincero, paciente, acolhedor, trabalhador e autêntico.
MILTON	Pontual, leal, organizado, introvertido e amoroso.
MARIA	Negra, católica, esportiva, familiar e roqueira.
IÇAMI	Amigo dos animais, curioso, religioso, extrovertido e amigo.
RUTH	Atenciosa, estudiosa, trabalhadora, organizada e verdadeira.

FONTE: Pesquisa empírica

¹³ Darcy Ribeiro além de político, foi um dos mais importantes e influentes antropólogos do Brasil. Foi conhecido por seu foco no estudo da cultura dos povos indígenas do Brasil e na sua preocupação à educação no país.

¹⁴ Milton Santos, professor, advogado e geógrafo. Considerado um dos mais renomados intelectuais do Brasil no século XX, foi um dos grandes nomes da renovação da geografia no Brasil ocorrida na década de 1970.

¹⁵ Maria Firmina dos Reis foi uma professora e escritora natural de São Luís - MA. É considerada a primeira romancista negra do Brasil, ainda no século XIX.

¹⁶ Içami Tiba foi um médico psiquiatra e notório escritor, sobretudo de livros sobre Educação.

¹⁷ Ruth Cardoso foi uma antropóloga, reconhecida nacional e internacionalmente no mundo acadêmico. Foi a primeira-dama do país de 1 de janeiro de 1995 a 1 de janeiro de 2003.

Ao observarmos a autodefinição de sua identidade cultural, percebe-se que os professores confundem características pessoais com seus caracteres ligados aos grupos culturais a que eles pertencem, uma vez que, identidade cultural relaciona-se, popularmente falando, ao saber reconhecer-se, sob diferentes ângulos, como: lugar, idioma, nacionalidade, etnia, religiosidade, gênero, raça/etnia, orientação sexual etc. Conforme Junior e Peruchelli (2019), identidade e cultura, são conceitos que precisam ser analisados separadamente, a fim de repensá-los e buscar uma conversa na perspectiva de ressignificá-los. Assim, temos:

a identidade proporciona a compreensão das predileções do indivíduo, e seu pertencimento a determinado espaço ou local, no qual a cultura faz-se presente, englobando várias simbologias, crenças e valores que trazem história. Sendo assim, a cultura em suas diversas abordagens corrobora para a definição dessa identidade, pois de alguma forma os indivíduos, em sua gênese, possuem contato com algum modo de cultura, acreditando-se que esse elo inicial seja transmitido e influenciado em seu marco inicial pela família, e depois por outros meios de sociabilização. (JÚNIOR e PERUCHELLI, 2019, p. 112).

Candau (2010) considera um elemento pontual que leva a escola a assumir uma perspectiva intercultural. Como passo inicial estão os espaços de formação continuada que favoreçam ao educador, a tomada de consciência da sua própria identidade cultural. Essa condição pode vir a ser um importante aliado no desenvolvimento da sensibilidade em favorecer, por meio das suas práticas educativas, esse encontro do aluno com as suas raízes culturais.

1. QUAL SUA PERCEPÇÃO, EM TERMOS PEDAGÓGICOS E CULTURAIS, EM RELAÇÃO ÀS TURMAS DA EJA, NA ATUALIDADE?

Quadro de resposta 02: Visão da EJA atual

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
PAULO	Bastante heterogênea
ANÍSIO	É um povo que teve a vida escolar regular precarizada, por isso possuem deficiências de aprendizado.
CECÍLIA	As turmas da EJA, de um modo geral, estão com um perfil cada vez mais jovem e com isso, as mudanças culturais e pedagógicas acompanham essa nova “cara” do segmento.
DARCY	Existe uma diversidade cultural e como consequência, a comportamental, com isso deve modelar as ações pedagógicas.

MILTON	Os alunos são cognitivamente muito limitados, no geral. É preciso investir no ensino e na educação deles, como um todo. Informação e valorização da formação.
MARIA	Deve-se adaptar a metodologia, currículos amplificados, pois é uma clientela com suas diversidades culturais, familiares, trabalhistas.
IÇAMI	São jovens que lutam e relutam para concluir o Ensino Médio. São “carentes” de conhecimentos teóricos.
RUTH	Percebo que há uma variedade em relação a idades, religião, conhecimento, desde alunos analfabetos a outros com conhecimentos avançados.

FONTE: Pesquisa empírica

“Ah, essa palavra aí, JUVENILIZAÇÃO. É ela! Ela define o que aconteceu com a EJA. Nos últimos tempos, o público mudou... Eu não sabia, agora eu já sei!” Esta fala espontânea de uma das professoras que participaram do momento formativo e da entrevista, expressa admiração e descoberta, reacendendo o que Arroyo (2006) já sinaliza, quando coloca como provocativa para os que trabalham com a EJA e buscam compreendê-la, que o “ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p. 22). Para o autor, à medida que se investe nas pesquisas e estudos acerca da juventude e da vida adulta, mais avança-se no entendimento da especificidade de EJA.

As respostas dos professores evidenciam que é perceptível as características que marcam o público de EJA, como as trajetórias de vidas e de escolaridades truncadas, que deixam lacunas severas na sua forma de viver e de se vê como gente, assim como, a questão da presença da diversidade nos mais distintos aspectos. O reconhecimento da vulnerabilidade histórica, como uma constância na vida daqueles que ocupam as salas de EJA – oriundos da juventude popular, ressalta o processo de exclusão social que os rodeia, manifestado na negação de vários direitos (moradia, saúde, trabalho, lazer etc.), inclusive, ao direito à educação, conforme Giovanetti (2006). Ainda, para a autora, desdobramento mais perverso da exclusão social, é a naturalização da inferioridade, vista até mesmo, pelas vítimas em potencial, como uma realidade inescapável.

Arroyo (2006), chama atenção para o fato de que, as trajetórias da juventude popular, são trajetórias de coletivos. Como reforça a seguir:

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. (ARROYO, 2006, p. 29).

Partindo dessa tomada de consciência, somos levados a pensar, como sugere Arroyo (2006), na proposta de reconfigurar a EJA e tomá-la como campo específico de educação, perpassando pela superação do olhar negativo sobre o seu público que, de acordo com o autor, sempre conduziu a modalidade para a direção preventiva ou assistencialista: ora para suprir carências de alfabetização, de escolarização, da fome; ora para salvar os jovens da exclusão, da fome e da degradação moral.

De acordo com o autor, a nova compreensão da condição juvenil, enquanto jovens-adultos como sujeitos de direitos, nos leva a vê-los em suas trajetórias humanas, cujo acesso à educação prolonga-se à medida que ocorrem os avanços sociais e políticos dos direitos humanos, sobretudo, para a juventude. Assim, a EJA assume-se como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais, que exige do Estado, o reconhecimento do seu dever na garantia desse direito.

2. QUAL A SUA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO?

Quadro de resposta 03: Conceito de currículo

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
PAULO	Programa utilizado para nortear o trabalho pedagógico.
ANÍSIO	Conjunto de conteúdos e práticas escolares.
CECÍLIA	Entendo que é uma forma de se organizar as áreas de conhecimento, do fazer pedagógico, de acordo com a faixa etária, com a etapa escolar e com os pressupostos que guiam a comunidade escolar.
DARCY	Conjunto de disciplinas. Conteúdos a serem abordados.
MILTON	O currículo deve promover o aluno; impulsioná-lo para frente.
MARIA	É o conjunto de repertórios e conhecimentos que devem ser ministrados em sala de aula, a fim de construir trocas de experiências e aprendizagem entre o docente e seus

	discentes.
IÇAMI	Elaboração de conteúdos que têm relação com o aprendizado da modalidade e da experiência de vida que possuem.
RUTH	Conjunto de disciplinas e conteúdos que são incorporados a fim de “garantir” conhecimentos aos alunos, em cada série ou turma.

FONTE: Pesquisa empírica

Considerado como o “conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar” (PARAÍSO, 2023, p. 07), o conceito de currículo é amplo e diverso, no entanto, sempre se concentra em algumas palavras clássicas, em sua definição, como: disciplinas, programas e conteúdos. A influência da teoria tradicional do currículo, ainda, muito presente como suporte teórico da nossa prática, até de maneira imperceptível a nós mesmos, impede-nos de estender o nosso olhar, para toda a sua amplitude e importância, reforçada nas considerações de Paraíso: “Ele é determinante para a escola se movimentar, acontecer, existir, e é fundamental para a sociedade que se deseja construir.” (PARAÍSO, 2023, p. 07).

O currículo tradicional privilegia o conhecimento didático que, muitas vezes, apresenta-se como os únicos possíveis. Nesse sentido, a experiência de vida e os saberes culturais trazidos pelos alunos, não encontram espaço, sendo desvalorizado ou ignorado. Essa dificuldade vivenciada pelos professores, justifica-se pela tendência histórica de que somos frutos, de não sermos levados a pensar sobre o currículo e a fazer escolhas sobre o que é importante ensinar. Assim, Santomé (2012), reitera:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhes exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua coisificação. (SANTOMÉ, 2012, p. 157).

Enquanto componentes de um coletivo social, considerado como minoritário frente às estruturas de poder e que amarga as agruras da exclusão social, o público de EJA, vê-se à margem do processo educacional, mesmo frequentando a escola. Isso deve-se à negação ou deformação de sua cultura, nas propostas curriculares das instituições de ensino. Quando suas culturas são contempladas, é sob o viés

que Santomé (2012) definiu como currículo turístico, no qual a diversidade cultural é abordada de forma esporádica e em unidades isoladas.

Nesse sentido, Santomé (2012) propõe: “um currículo antimarginalização”, que “é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos, estão presentes as culturas silenciadas.” (SANTOMÉ, 2012, p. 167). A proposta que abrange conteúdos antirracistas, antissexistas, entre outros, como modelos alternativos de educação, exige a participação de toda a comunidade escolar, uma vez que, precisam estar presentes em todas as disciplinas, de forma que, para além de reconstruir o conhecimento, de acordo com o autor, a escola possa, também, ser espaço de reflexão crítica sobre o encadeamento político desse conhecimento.

3. QUAL A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO PARA O PLANEJAMENTO DA ESCOLA?

Quadro de resposta 04: Sobre a importância do currículo

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
PAULO	Norteador do trabalho pedagógico.
ANÍSIO	Ao conhecê-lo podemos planejar de forma eficaz uma abordagem metodológica condizente com uma educação adequada.
CECÍLIA	Sem o currículo o trabalho fica ‘solto’, sem um direcionamento e, assim, não há como o processo de aprendizagem acontecer de forma consistente.
DARCY	Serve como base para a prática ensino - aprendizagem e outras atividades do ambiente escolar.
MILTON	O currículo norteia, mas não deve limitar, determinar.
MARIA	É uma maneira de organizar as práticas pedagógicas, uma vez que a equipe escolar se torna mais prática e eficiente em suas atividades.
IÇAMI	Abordar assuntos que os orientem, na série e na vida social etc.
RUTH	Focar em aprendizagens mínimas necessárias para a grade curricular.

FONTE: Pesquisa empírica

Na percepção dos participantes, o currículo é o esteio que sustenta todo o trabalho escolar. Ao mesmo tempo que serve como fio condutor, ele organiza, dá sentido, facilita o desenvolvimento, permite uma conexão entre escola e a vida real, não limitando as ações, mas, também, consente pensar fora da “grade”, ir além. “Não há escola sem currículo” (PARAÍSO, 2023, p. 07), a autora é categórica ao reafirmar a sua importância para o ambiente escolar.

A relevância do currículo advém da sua serventia. Ele representa um projeto de sociedade que se deseja construir, a partir da seleção daquilo que se ensina e se aprende, moldando o sujeito que a ele se atrela. Por ser crucial para a manutenção ou reversão da ordem vigente, mobilizando uma gama de interesses diversos, o currículo é permeado de relações de poder, portanto, “um território disputado” (PARAÍSO, 2023, p. 07). Conscientizar-se desse prestígio do currículo, conduz a uma reflexão sobre a luta de classes e sobre o comprometimento profissional do professor na tarefa de enxergar a educação como um processo da própria emancipação humana.

Para tal feito, Oliveira (2004) trata sobre um olhar mais ampliado da noção de currículo que vai além das práticas escolares, incorporando experiências vivenciadas nos processos sociais de aprendizagem, em diferentes espaços/tempos, seja individual ou coletivamente, como: movimentos sociais, comunidades tradicionais, partidos políticos etc. As chamadas alternativas curriculares, “inexistentes aos olhos dos modos dominantes de se conceber e de se fazer a escola e a educação.” (OLIVEIRA, 2004, p. 11), visam um combate à dominação cultural, carregada do ranço do colonialismo, que objetifica o outro, não reconhecendo-o como sujeito, procurando estabelecer um diálogo entre as culturas, para construir escolas e sociedade mais democráticas. A amostra desses modelos de currículos tem por objetivo, captar os elementos da sua reinvenção, a fim de institucionalizar suas práticas, numa escola real.

Em face da vulnerabilidade que permeia o viver do coletivo social da EJA, Arroyo (2007) questiona que tipo de currículo e qual conhecimento ensinar, a quem vive na corda bamba da sobrevivência. O autor toma como exemplo, o trabalho, visto como aspecto nuclear da vida desses jovens-adultos, no qual o currículo da EJA prepara para um trabalho que não existe, uma vez que, esses jovens-adultos estão na condição de ocupar espaços do não-trabalho ou do trabalho informal, precarizado. O autor convida à reflexão:

Aprendemos que o trabalho é princípio educativo, mas podemos imaginar que o trabalho informal, o trabalho pela sobrevivência, seja educativo? Se reconhecermos que essas formas de trabalho são formadoras, como devemos trabalhá-las pedagogicamente? Aqui cabe esta pergunta que não é fácil de responder, mas que teremos de colocar com toda força: que saberes aprende um adolescente, um jovem e um adulto que passa anos e anos nesses processos de sobrevivência tão instáveis? O que ele se pergunta sobre a vida, sobre a natureza, sobre a sociedade, sobre o trabalho, sobre a família, sobre a sua condição como homem, como mulher? Às vezes é pai ou mãe de dois filhos, três filhos, mãe. Que interrogações ele se faz? Como deixar que aflorem essas indagações, para organizá-las e trabalhá-las nos currículos? (ARROYO, 2007, p. 10, 11)

Pensar na importância do currículo para a EJA, exige de quem trabalha com esse público, o levantamento e a problematização de todo o contexto concreto da vida desses jovens e adultos. É um questionamento ao currículo que se tem, e além, à própria organização da EJA, trata-se de se pensar que programas educativos trabalhar dentro de um tempo escolar para quem não tem domínio sobre o seu próprio tempo, devido à sua instabilidade dos tempos de sobrevivência.

4. O QUE VOCÊ ENTENDE POR MULTICULTURALISMO?

Quadro de resposta 05: Sobre o conceito de Multiculturalismo

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
PAULO	Diversas culturas inseridas no ensino, de forma a ampliar a aprendizagem.
ANÍSIO	NÃO RESPONDEU
CECÍLIA	NÃO RESPONDEU
DARCY	Um mix de cultura, em constante conexão, mudanças e evolução.
MILTON	Tolerância. Valorização de culturas diversas.
MARIA	É a abrangência dos valores, culturas etnias, raças, que formam uma nação. Vale frisar que elas devem ser respeitadas e valorizadas, pois fazem parte da história de um povo.
IÇAMI	Conteúdos que percebam o outro com todos os seus valores locais e bagagens culturais.
RUTH	As vivências e situações ocorridas ao longo de suas vivências, bem como, passado de pais para os filhos.

FONTE: Pesquisa empírica

O multiculturalismo, na atualidade, ocupa um lugar central no campo político, a nível mundial. A presença de diversas culturas é inegável e perceptível em toda a sociedade e no espaço escolar, é uma realidade concreta, constatada nas vozes dos entrevistados. O estabelecimento das teorias pós-críticas, implicaram em considerar o currículo como um artefato cultural, onde não reconhecer as múltiplas culturas e buscar contemplá-las nos processos educativos, significa compactuar com a hegemonia da cultura dominante, fortalecendo “os mecanismos que ocasionam o fracasso escolar das crianças procedentes das classes dominadas” (GRIGNON, 2012, p. 181).

Para adotar uma prática multiculturalista, é necessário apropriar-se de sua teoria, compreendê-la, e agir de forma consciente e intencional, como requer o ato de educar. Saber que o multiculturalismo, de acordo com Moreira e Candau (2010), é intrinsecamente atrelado aos movimentos sociais, transversalizado entre o academicismo e o social, entre a militância, a produção de conhecimento e a formulação de políticas públicas.

Utilizado universalmente e profundamente questionado, o termo multiculturalismo, é plural e induz a muitas interpretações, o que Moreira e Candau (2010) apontaram como “polissemia do termo” (MOREIRA e CANDAU, 2010, p. 19), apresentando-se nas formas de: multiculturalismo conservador; liberal; emancipador; celebratório; corporativo; e crítico ou revolucionário. Importa-nos, para o objeto de estudo em questão, a última forma de multiculturalismo, apontado por McLaren (1997), sendo aquele que “compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais.” (MCLAREN, 1997, p. 123).

Para o autor da teoria da resistência, o debate sobre o multiculturalismo não pode se dar fora das conexões com as relações materiais, permanecendo no terreno raso da retórica e da ludicidade. Aos educadores que aderem ao multiculturalismo crítico, o autor reforça que, a cultura não é harmoniosa e consensual, ao contrário, ela é conflitiva.

5. COMO VOCÊ VIVENCIA, EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA, SITUAÇÕES DIDÁTICAS QUE CONTEMPLE A DIVERSIDADE CULTURAL EM SUA SALA DE AULA?

Quadro de resposta 06: Sobre a prática educativa envolvendo a diversidade cultural

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
PAULO	Filmes, livros variados, músicas.
ANÍSIO	NÃO RESPONDEU
CECÍLIA	NÃO RESPONDEU
DARCY	Busco inserir no cotidiano das aulas e atividades, apesar de trabalhar conteúdos técnicos e científicos, existem estratégias para ação conjuntas.
MILTON	Valorizando culturas variadas, incluindo histórias não-dominantes, contando eventos invisibilizados pelo sistema, revisitando narrativas.
MARIA	Eu prezo pelo respeito e incentivo que os alunos sejam tolerantes e vejam o diferente como algo que contribui para a formação do nosso povo. Vejo como algo positivo, pois é um desafio trabalharmos com os diversos perfis que aparecem, de modo que nos modifica, faz-nos sermos desconstruídos, para revermos valores e conceitos, antes já formados.
IÇAMI	Dentro do conteúdo de História, incluo conteúdos da área que vivem. Digo, abordar assuntos da sua vivência local.
RUTH	Devido a heterogeneidade das turmas, tento focar nos conteúdos e exemplifico com o cotidiano deles, a fim de contextualizar e melhorar o ensino-aprendizagem.

FONTE: Pesquisa empírica

Em seu contexto social, os jovens-adultos da EJA, determinados pelos elementos de classe social, gênero, raça e diversidade cultural, “estão privados de bens simbólicos que a escolarização deveria garantir” (ARROYO, 2006, p. 23), numa representação da desigualdade social, manifestada pelo fracasso escolar. Mesmo que, esse fator tenha outras atenuantes, para Canen (2001), a escola vem contribuindo na manutenção dessas relações socioculturais desiguais, à medida que:

tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes. Embora o fracasso escolar tenha

causas que extravasem o âmbito educacional, uma maior conscientização tem sido desenvolvida acerca da necessidade de minimizar aqueles fatores intra-escolares que contribuem para a perpetuação do problema, dentre os quais as percepções e as expectativas de professores. As expectativas docentes com relação ao desempenho de alunos de padrões culturais distintos dos dominantes são, muitas vezes, permeadas de estereótipos que se refletem em práticas docentes que, sob o véu da neutralidade técnica, legitimam o silenciamento das diferentes “vozes” que chegam a nossas escolas. (CANEN, 2001, p. 207, 208).

Mais que julgar ou condenar, sob o viés da perspectiva crítica, Canen (2021) traz à tona a necessidade de viabilizar processos educativos comprometidos em enaltecer a diversidade cultural. E aponta como caminho possível, os espaços de formação docente - inicial e continuado, cujas práticas pedagógica-curriculares contribuam para a compreensão da necessidade de tornar os universos culturais dos educandos, como norteadores do planejamento escolar, buscando quebrar estereótipos e fortalecer a vivência da democracia.

Nesse sentido, Arroyo (2006) afirma que, a modalidade EJA aprendeu com Paulo Freire que o ponto de partida de suas propostas pedagógicas, é a realidade concreta dos educandos e suas vivências. Em tempos, ainda, exorta como uma de suas características, em ser o campo da educação mais politizado, menos burocrático e aberto às intervenções de agentes diversos da sociedade, inovando em teorias e práticas. Assim sendo, a EJA converte-se como um campo propício para que essas implementações se intensifiquem.

Em virtude da necessidade de lidar com o incremento da diversidade cultural e sua repercussão, os professores entrevistados afirmam que fazem uso de novas formas de abordagem do conhecimento, junto aos jovens-adultos da EJA. Eles argumentaram que lançam mão de conteúdos em consonância com o mundo sociocultural do alunado: o uso de histórias não-dominantes; autores invisibilizados; fomento à criticidade, debate de opiniões, utilização de filmes e músicas que celebram culturas diversas, entre outros.

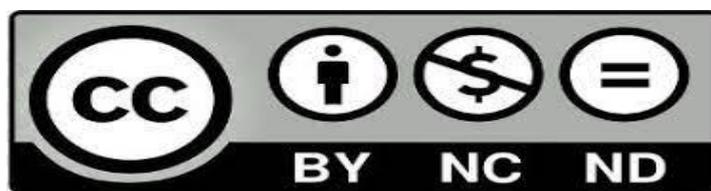
Em meio às dificuldades que decorrem do acúmulo de carga horária e da busca por melhores ganhos salariais entre os professores da EJA – majoritariamente no turno noturno – buscam reinventar práticas, por meio da flexibilização e dinamização do processo de ensino e aprendizagem, em prol da acolhida de todos, em seus diferentes percursos e ritmos formativos, usando uma linguagem apropriada para atender a pluralidade cultural, em face dessa realidade, convém ressaltar tais iniciativas.

4.5 - PROPOSTA DE APLICABILIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL “Atividades Curriculares Multiculturais para a EJA”

O produto educacional nomeado de Caderno Pedagógico “Atividades Curriculares Multiculturais para a EJA”, aborda sugestões e orientações didáticas acerca da inserção de temáticas multiculturais, nas práticas educativas das turmas de EJA, afetadas pelo fenômeno socioeducativo, chamado de juvenilização, cuja marca é a presença majoritária de um público jovem, que ocasionou maior pluralidade cultural.

O Caderno de Orientações Didáticas está sob licença do *Creative Commons* (CC)¹⁸, com atribuições que permitem compartilhamento, desde que seja atribuído o crédito de autoria (BY), sem permissão, para alteração de seu conteúdo (ND); não permite sua utilização para fins comerciais (NC). A figura 47 mostra o código da licença visualizado no produto educacional proposto:

Figura 28: Licença do Produto Educacional (CC BY – NC – ND)



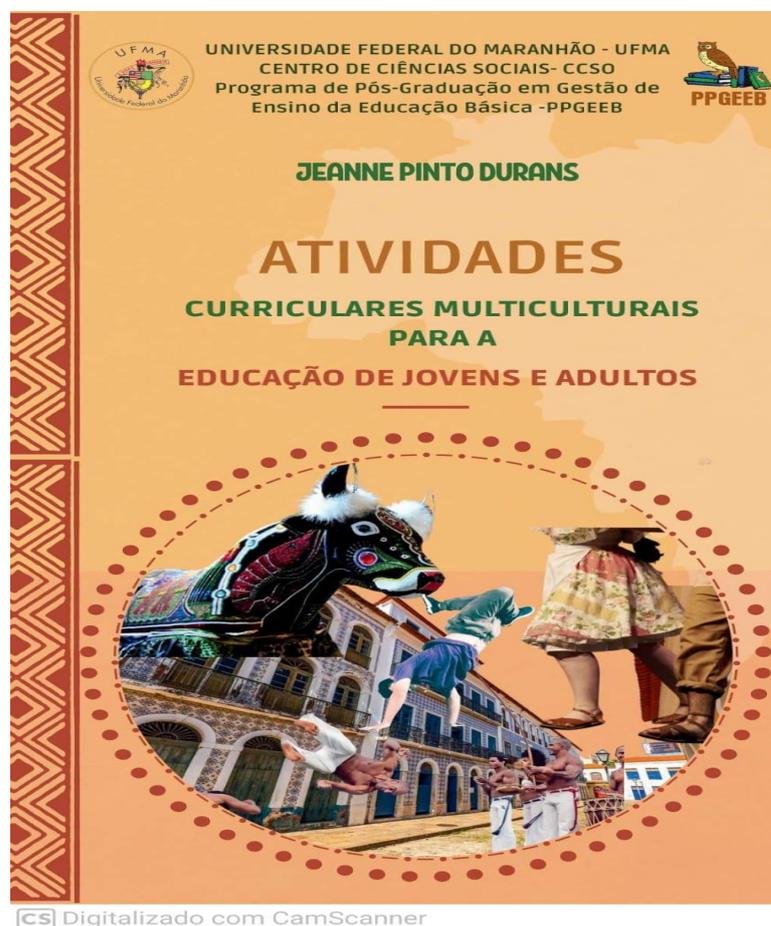
Fonte: Creative Commons (2024)

A elaboração do Caderno teve como finalidade, articular a nova formação das turmas de EJA, gerada pela juvenilização de seu público e a implementação de novas bases curriculares para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, com foco no multiculturalismo.

O Caderno Pedagógico possui 29 páginas, composto por elementos pré-textuais (capa, folha de rosto); elementos textuais (cinco capítulos intitulados de Sequências Didáticas (SD) sobre temas multiculturais); elementos pós-textuais (referências), como pode-se observar na capa do Caderno de Atividades Multiculturais para a EJA:

¹⁸ As licenças Creative Commons são licenças públicas que permitem cópia e compartilhamento de conteúdo educativos e culturais (CREATIVE COMMONS, 2024).

Figura 29: Capa artística do Caderno de Atividades Multiculturais para a EJA



Fonte: Pesquisa empírica

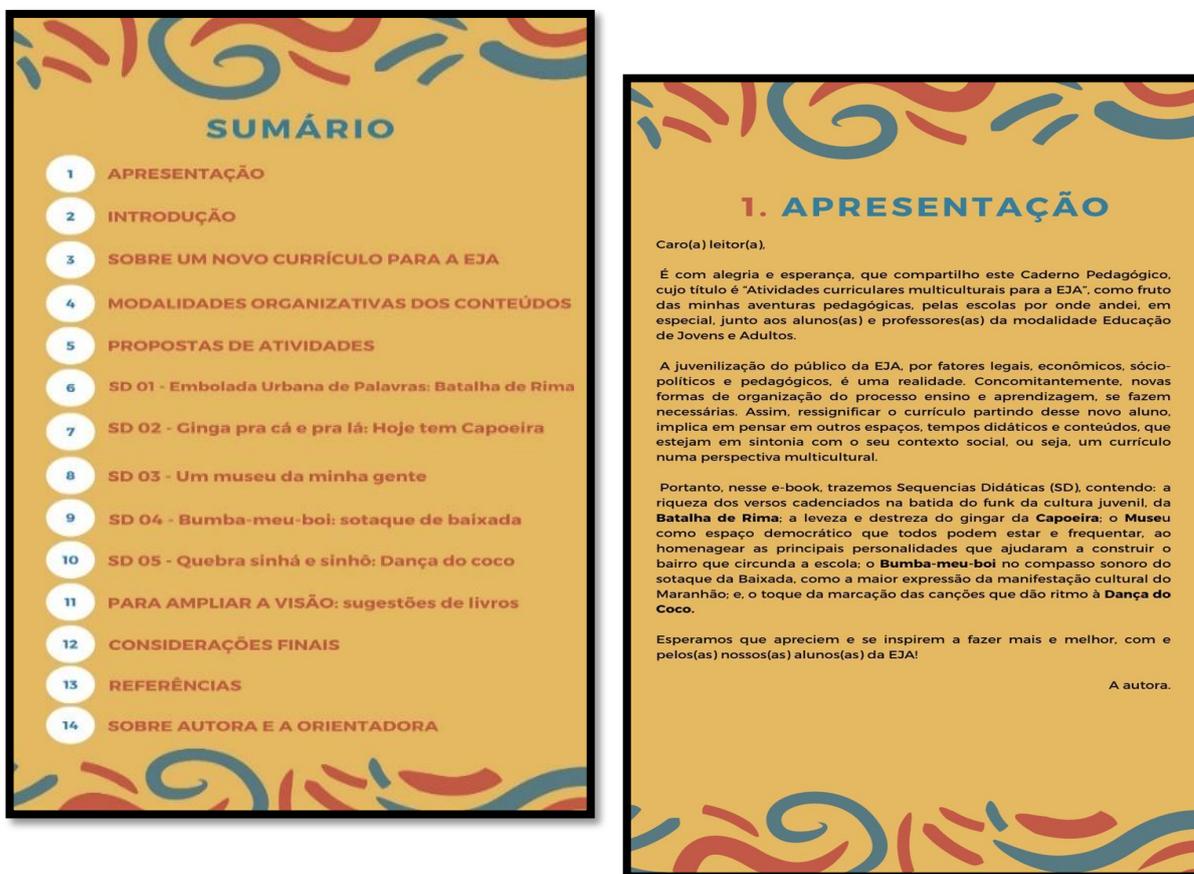
O Caderno Pedagógico está organizado em cinco Sequências Didáticas, modalidade organizativa escolhida para o desenvolvimento das temáticas. Cada Sequência Didática apresenta a seguinte organização:

- **Objetivo:** Refere-se a um objetivo geral, numa visão mais ampla, podendo ser desmembrada em sub temáticas, de acordo com as adaptações que se fizer e com o desdobramento do trabalho;
- **Período:** Relaciona-se ao tempo didático adequado para o desenvolvimento da temática. Normalmente, estima-se um período de 06 semanas, com a periodicidade de 02 aulas semanais. Podendo, também, ser alterada;
- **Público:** Alunos da EJA. No entanto, é adaptável a qualquer etapa ou modalidade.

- **Recursos:** Trata-se de instrumentos didáticos principais, que auxiliam no desenvolvimento das atividades;
- **Principais situações didáticas:** Refere-se ao conjunto de ações e atividades que visam desenvolver no aluno, competências e habilidades para o domínio do conteúdo em questão. Segue o roteiro de iniciar pela sondagem e valorização dos conhecimentos prévios, passando pelo levantamento das principais dúvidas, contextualizando e dinamizando o processo;
- **Componentes envolvidos:** Relaciona-se às áreas do conhecimento e aos componentes curriculares, que podem ser contemplados pela temática;
- **Questões norteadoras:** Trata-se de questionamentos que orientam o planejamento do professor e a busca de recursos, que possam ampliar a compreensão do objeto de estudo;
- **Culminância:** São sugestões de eventos que podem ser implementados, nessa fase de partilha do aprendizado conquistado, com toda a comunidade escolar.
- **Para saber mais:** São links de sugestões de trabalhos acadêmicos e vídeos, que apresentam maiores informações sobre o tema em questão;
- **QR-CODE:** Refere-se à música-tema de cada Sequência, que se ouve na exibição do vídeo. O escaneamento do código, permite acessar a canção plataforma de vídeos - YouTube, onde estão os respectivos créditos de cada uma.

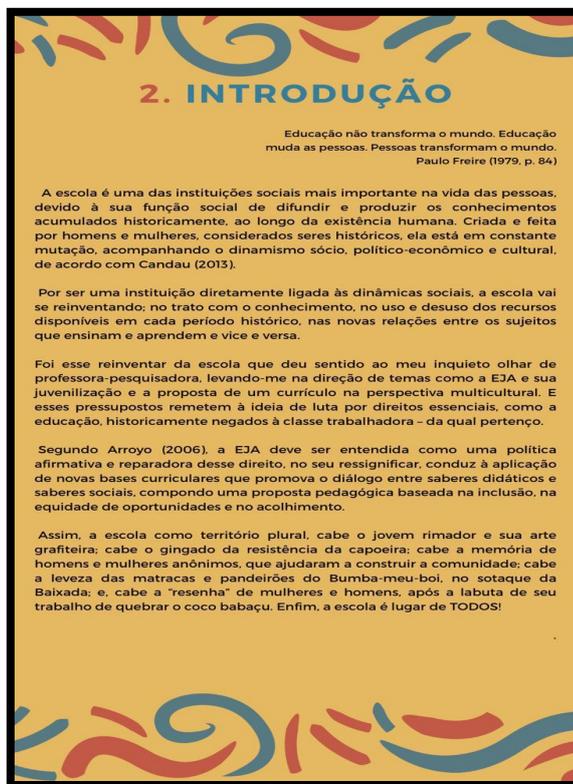
No sumário, de acordo com a Figura 30, constam os itens que compõem o Caderno Pedagógico. No item 1 que é a Apresentação, constam as razões pertinentes que motivaram a escolha pela temática; expomos a seguir, um breve resumo do conteúdo do e-book, com informações de seus temas, de maneira sucinta. Esta é a proposta de pesquisa no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA).

Figura 30: Sumário e Apresentação



Trazemos na Introdução, referente à Figura 31, a justificativa da temática, por meio de uma explicação concisa, ressaltando os descritores que compuseram a pesquisa, a saber: o processo de juvenilização da educação de jovens e adultos; o currículo, multiculturalismo e a formação de professores. Em seguida, apresentamos os conteúdos-temas de cada parte do Caderno Pedagógico, intitulado de "Atividades Curriculares Multiculturais para a EJA".

Figura 31: Introdução



A primeira abordagem que selecionamos para enriquecer o debate, conforme a Figura 32, tem por título “Sobre um novo currículo para a EJA juvenilizada”, que versa sobre a historicidade da modalidade e a nova conjuntura de suas turmas, fortemente marcadas pelo fenômeno conhecido como juvenilização. Paralelo a esse fenômeno, há um incremento da pluralidade cultural, que acaba por influenciar a sala de aula, demandando uma pedagogia da equidade, a fim de tornar os espaços escolares mais democráticos e inclusivos, por meio do multiculturalismo, como nova base curricular para os processos educativos.

Figura 32: Sobre um novo currículo para a EJA juvenilizada



Em seguida, no próximo item, nomeado de “Modalidades organizativas dos conteúdos”, exibido na Figura 33, mostramos como os estudos de Lerner (2002) e Zabala (1998) possibilitaram aos professores, a articulação dos saberes em tempos didáticos maiores, otimizando o processo de ensino e aprendizagem, permeados pela interdisciplinaridade. Como exemplos, temos: os projetos didáticos; atividades permanentes e sequências didáticas. Escolhi a opção da Sequência Didática por estar mais adequada ao público e ao contexto em questão.

Figura 33: Modalidades organizativas dos conteúdos



As propostas de atividades elencadas nesse Caderno Pedagógico buscam facilitar a implementação de práticas pedagógicas que tenham em seu cerne, a diversidade cultural que permeiam as turmas da EJA. Os temas sugeridos possuem vínculo com a comunidade escolar que serviu de lócus da pesquisa; e por isso, possuem sentidos que têm como pano de fundo, o fomento à valorização das culturas negadas historicamente, e incitar o sentimento de pertencimento a um território.

Na Sequência Didática de nº 01, representada na Figura 34, apresentamos a “Embolada urbana de palavras: Batalha de rima”.

Figura 34: Sequência Didática 01 – Batalha de rima

**6. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01:
EMBOLADA URBANA DE PALAVRAS:
BATALHA DE RIMA**

Fé em Deus que ele é Justo.
Ei, irmão nunca se esqueça,
na guarda, guerreiro,
Levanta a cabeça truta, onde estiver
seja lá como for,
Tenha fé porque até no lixão nasce flor.
RACIONAIS MCs (Vida loka – parte 1, 2002)

OBJETIVO:
Conhecer a Batalha de Rima ou rap de improviso, enquanto instrumento de valorização da cultura juvenil, negra e periférica, estimulando a criatividade e desenvolvendo as habilidades de leitura, escrita e oralidade.

PERÍODO: 06 semanas (02 aulas semanais)

PÚBLICO: Alunos da EJA

COLABORADORES: Grupos de rap do bairro e/ou da cidade

RECURSOS: Textos de gêneros diversos; fotografias; material para escrita; cronômetro; notebook; data-show; caixa de som; microfone; material para grafiteagem.

PRINCIPAIS SITUAÇÕES DIDÁTICAS: Sensibilização e apresentação da temática; Levantamento dos conhecimentos prévios; Audição de canções; Exibição de documentário e demais vídeos; Leitura e escrita de gêneros diversos; Produção de grafites nos muros da escola; Entrevistas; Oficina de dança de rua.

COMPONENTES ENVOLVIDOS: Arte; Educação Física; Língua Portuguesa; História; Geografia; Sociologia, entre outros.

QUESTÕES NORTEADORAS:

- O que é Batalha de Rima, onde surgiu e qual o seu objetivo?
- Quais as semelhanças e as diferenças com o gênero musical do Repente ou Embolada?
- Quais grupos na cidade e no Estado, são representantes desse gênero musical?
- Qual a sua relação com a arte do Grafite?
- Como é vivenciada a relação de gênero dentro do movimento de Batalha de Rima?

CULMÍNÂNCIA:
Realização de uma batalha de rima no espaço escolar.

PARA SABER MAIS:

- SANTOS, Sávio Oliveira da Silva. Batalhas de rima: espaços de reeducação de jovens homens negros. Disponível em: https://africaeaficanidades.com.br/documentos/Dossie_Estudos_sobre_homens_nao_branco.pdf#page=8
- História e ascensão das Batalhas de rima no Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/P2qacF26zY8>
- A batalha de rima surgiu na escravidão dos USA. Disponível em: <https://youtu.be/cg-41ExdCTU>

MÚSICA DE MC ALCINO - PULMÃO DE AÇO

QR CODE

FONTE: YOUTUBE

O Rap, o Break (também conhecido como dança de rua) e o Grafite, ao lado da Batalha de rima, constituem-se como vertentes do Hip-hop, que por sua vez, é considerado um movimento da cultura negra, agregador de diversas manifestações culturais de cunho racial, político e social (SANTOS, 2023). A origem do Hip-hop remonta à década de 1960, nos Estados Unidos, na esteira da luta pelos direitos civis dos afro-americanos. O movimento manifestou-se e se desenvolveu nos subúrbios de Nova York, como o Bronx e Brooklyn – que contava com uma população majoritariamente negra e latina.

A Batalha de rima surgiu como forma de expressão lírica marcada pelo improviso e se fortaleceu a partir de fatores interligados, como o pacto pela paz e as disputas pelo espaço urbano (SANTOS, 2023). De acordo com o autor, ela emergiu em tempos coloniais, no período da escravização negra nos Estados Unidos e o nome “Batalha” refere-se a ideia de “empreender esforços para vencer adversidades, resolver problemas, criar saídas” (SOUZA, 2011, 130). É um espaço, predominantemente, masculino, isto é, feito por jovens homens negros, que possuem o “recorte racial e de gênero em massa dentro dos dados de mortalidade

do Brasil.” (SANTOS, 2023, p. 08), apesar de apresentar-se mais diversificada nos últimos anos.

Diante dessas características, especialmente pela sua função de resistência e de refazimento das narrativas de vidas de jovens negros, é que se escolheu essa temática, por guardar semelhanças, com os jovens negros e pardos da escola-lócus da pesquisa, que vivenciam problemas sociais, comuns às suas condições de vulnerabilidade, como: a violência, pobreza, racismo, falta de educação, tráfico de drogas etc.

A Sequência Didática de nº 02, chamamos de “Ginga pra cá e pra lá: Vem dançar capoeira!” e está exibida abaixo, na Figura 35:

Figura 35: Sequência Didática 02 – Capoeira

**7. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02:
GINGA PRA CÁ E PRA LÁ: VEM DANÇAR
CAPOEIRA!**

E hoje tem capoeira
No toque da viola chega pra roda
E vamos jogar
Olha pega a beriba e começa a
tocar Pandeiro, atabaque não pode
faltar
No jogo ligeiro que lá na Bahia
Aprendi a jogar.
ABADÁ CAPOEIRA - Mestre Camisa
(Hoje tem capoeira, 2020)

OBJETIVO:
Reconhecer o jogo da Capoeira como expressão da memória social e resistência da cultura popular afro-brasileira, a fim de estimular a conscientização acerca da questão étnico-racial, bem como, promover o combate aos estereótipos inconvenientes.

PERÍODO: 06 semanas (02 aulas semanais)

PÚBLICO: Alunos da EJA

COLABORADORES: Grupos de capoeira do bairro e/ou da cidade

RECURSOS: Textos de gêneros diversos; fotografias; material para escrita; instrumentos musicais da capoeira; notebook; data-show; caixa de som etc.

PRINCIPAIS SITUAÇÕES DIDÁTICAS: Sensibilização e apresentação; Levantamento dos conhecimentos prévios; Audição de canções; Exibição de documentário e demais vídeos; Leitura e escrita de gêneros diversos; Visita à sede de um grupo de capoeira do bairro; Entrevistas etc.

COMPONENTES CURRICULARES: Arte; Educação Física; Língua Portuguesa; História; Geografia; Sociologia, entre outros.

QUESTÕES NORTEADORAS:

- Qual a origem da capoeira? E qual a etimologia de seu nome?
- Qual a diferença entre as capoeiras que se joga no Brasil e na África?
- Quais palavras, compõem o vocabulário da capoeira?
- Qual a representatividade da capoeira, no processo de resistência dos negros, frente ao processo de escravização e de racismo?

CULMINÂNCIA:
Realização de oficina de capoeira no espaço escolar.

PARA SABER +:

- FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Aspectos do desenvolvimento da capoeira: transnacionalidade, resistência cultural e mobilidade. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2457>
- A história da capoeira - Eduardo Bueno. Disponível em: <https://youtu.be/fAdeOPjprro>
- Capoeira: história e características de uma luta de resistência. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NzulO6knoD0&ab_channel=PensandooMovimento

MÚSICA DE PAULO CÉSAR - TOQUE DE SÃO BENTO GRANDE DE ANGOLA

Capoeira

Fonte: YOUTUBE

Desde 2014, a Capoeira é uma expressão cultural reconhecida como patrimônio imaterial e cultural da humanidade, pela UNESCO. Trata-se de uma modalidade esportiva afro-brasileira, que mescla dança e luta, sedimentada pelas características de “transnacionalidade, resistência cultural e mobilidade.” (FALCÃO,

2016, p. 01). Muito se fala da teoria de que a Capoeira tenha nascido no Brasil, com os negros escravizados; contudo, parte de suas raízes vem das diversas regiões, das quais esses escravizados foram arrancados à força – daí, o seu aspecto transnacional.

A sua essência é a resistência, a começar pela etimologia de seu nome que, de acordo com Milani (2005), deriva do tupi antigo “caa-apuam-era”, que significa “ilha de mato já cortado”, referente aos espaços nos quais seus praticantes se refugiavam, como forma de defesa às formas brutais de seus senhores. Segundo Falcão (2016), durante muito tempo, a Capoeira foi praticada pelas pessoas que viviam à margem da sociedade, nas frestas do permitido; durante sua prática, havia uma espécie de cruzamento cultural entre os capoeiristas, que possuíam suas diferenças linguísticas, étnicas, de território e de nação, cujo elo comum, era a Capoeira.

Através dos mecanismos da globalização, a capoeira passou por um processo de transformação em um produto a ser consumido. No sentido de resgatar a sua historicidade, seu caráter multifacetado e sua importância na luta pela liberdade do povo negro, esse tema foi pautado por nós, como forma de fazer memória aos heróis e heroínas anônimos, que empreenderam luta na representação do negro na sociedade brasileira, num contexto em que, a maioria é da etnia negra, mas, que não teve acesso aos conhecimentos sobre os feitos dos seus.

A Sequência Didática de nº 03, está exibida abaixo, na Figura 36. Nomeada de “Um museu da minha gente!”, essa temática traz o debate e leva luz aos estudos das histórias locais, ou seja, os territórios que estão inseridas as comunidades. As reformas educacionais dos últimos anos, por outro lado, valorizaram os saberes ditos “nacionais” e homogeneizantes, como é o caso da BNCC, que definiu aprendizagens “essenciais”, padrões para todas as escolas. Mas, tais padrões divergem dos saberes cultural e linguísticos das cercanias das escolas.

Figura 36: Sequência Didática 03 – Museu

**8. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03:
UM MUSEU DA MINHA GENTE**

Pertencer não vem apenas de ser fraco e precisar unir-se a algo ou a alguém mais forte. Muitas vezes a vontade intensa de pertencer vem em mim de minha própria força - eu quero pertencer para que minha força não seja inútil e fortifique uma pessoa ou uma coisa.
Clarice Lispector (1984, p. 66)

OBJETIVO:
Resgatar a história local do bairro, por meio da valorização da memória dos primeiros moradores, a fim de montar uma exposição temporária com elementos variados, para assim, promover a construção do sentimento de pertencimento ao território e de fortalecimento de sua identidade cultural.

PERÍODO: 06 semanas (02 aulas semanais)

PÚBLICO: Alunos da EJA

COLABORADORES: Associação de moradores do bairro / Clube de Mães / Historiadores

RECURSOS: Textos de gêneros diversos, artigos de jornais, em especial: fotografias; gravador; notebook; data-show; caixa de som; etc.

PRINCIPAIS SITUAÇÕES DIDÁTICAS: Sensibilização e apresentação; Levantamento dos conhecimentos prévios; Audição de podcast sobre a origem do bairro; Entrevistas; Leitura e escrita de gêneros diversos; Exibição de documentário e demais vídeos; Visita a um museu da cidade; Compilação de materiais para a exposição.

COMPONENTES CURRICULARES: Arte; Língua Portuguesa; História; Geografia; Sociologia, entre outros.

QUESTÕES NORTEADORAS:

- O que é museu e qual a sua importância?
- Qual tipo de memória, importa ao museu guardar?
- Quais são os principais museus do mundo? E da minha cidade?
- Qual a origem do meu bairro?
- A história do bairro é contada como parte da história oficial da cidade?

CULMINÂNCIA:
Montagem de um Museu sobre a história do bairro.

PARA SABER +:

- COSTA, Marcelo Lima. Projeto Minha Quebrada tem História: podcasts sobre a história dos mais tradicionais bairros de São Luís. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0S5afDqkcxpt0yy09bg4Ag?si=ZrKISdOgThWDEWKTlvtXUw>
- Episódio 1: O que é um Museu? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V3irP5IA_cokab_channel=MuseudoArtedaUFPR-MusA
- Visita a museus: 12 passos para organizar melhor a saída da escola. Disponível em: <https://gestaescolar.org.br/conteudo/2159/visita-a-museus-12-passos-para-organizar-melhor-a-saida-da-escola>

MÚSICA DE CHICO SCIENCE E NAÇÃO ZUMBI - MARACATU

FORTE: YOUTUBE

Como forma de incluir os alunos, com suas expertises e trajetórias, é preciso avançar, no sentido de uma educação multicultural, a partir do privilégio das narrativas locais na formação dos seus estudantes. Processo esse, que se constitui um desafio aos educadores, ao pensar em conteúdos alternativos ou culturais. A gênese do Documento Curricular do Território Maranhense abordou o assunto, ao atentar-se para a inserção desses saberes, como forma de aproximar-se e compreender o entorno do educando, bem como, oportunizar a construção de sua identidade cultural.

A proposta foi pensada para estimular o sentimento de pertencimento, visto que é necessário que a comunidade educativa faça memória de sua própria história e do contexto em que está estabelecida, ressaltando fatos e pessoas importantes. Iniciativa que se torna salutar, frente à falta de vínculo de docentes e discentes ao ambiente escolar, cuja lacuna foi constatada durante a fase da observação.

A Sequência Didática de nº 04, intitulada de “Bumba-meu-boi: sotaque da Baixada”, está exibida abaixo, na Figura 37:

Figura 37: Sequência Didática 04 – Bumba-meu-boi

The image shows two pages of a didactic sequence. The left page is the title page, and the right page contains guiding questions and resources.

9. SEQUÊNCIA DIDÁTICA
04:
BUMBA-MEU-BOI:
SOTAQUE DE BAIXADA

*Eu sou guerreiro, eu sou valente
 Eu venho de São Vicente
 Minha aldeia no Tabocá
 ... Não adianta querer
 Nem discutir nem brigar
 Não adianta querer
 Não vai aprender coplar
 BOI DE SANTA FÉ - Figueiredo / Cláudio
 (Mensageiros dos Santos, 2021)*

OBJETIVO:
 Compreender a manifestação folclórica do Bumba-meu-boi como expressão maior da cultura popular do Maranhão, reconhecendo o sotaque da Baixada, como símbolo identitário da comunidade.

PERÍODO: 06 semanas (02 aulas semanais)

PÚBLICO: Alunos da EJA

COLABORADORES: Grupos de bumba-meu boi do bairro e da cidade

RECURSOS: Textos de gêneros diversos, artigos de jornais, em especial: fotografias; gravador; notebook; data-show; caixa de som; etc.

PRINCIPAIS SITUAÇÕES DIDÁTICAS: Sensibilização e apresentação; Levantamento dos conhecimentos prévios; Audição de podcast sobre a história do bairro; Exibição de documentário e demais vídeos; Leitura e escrita de gêneros diversos; Exploração da cartografia do bairro; Atividade extraclasse (visita a um barracão de bumba-meu-boi do bairro; visita ao museu da cidade; Entrevistas; Ensaios para a apresentação musical.

COMPONENTES CURRICULARES: Arte; Língua Portuguesa; História; Geografia; Sociologia, Educação Física; entre outros.

QUESTÕES NORTEADORAS:

- Quais elementos estão na origem da festa/auto Bumba-meu-boi?
- Qual a sua importância social?
- Quais elementos caracterizam cada sotaque?
- Por que o sotaque da Baixada possui interlocução com o bairro que circunda a escola?
- O que diferencia a manifestação do Bumba-meu-boi maranhense, para os de outros estados brasileiros?

CULMINÂNCIA:
 Apresentação Cultural

PARA SABER +:

- ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira. Dinâmicas do bumba-meu-boi maranhense: classificação em “sotaques” e participação do público. Disponível em: <https://d1wgqtxs1xze7.cloudfront.net/43540401/2-Dinamicas-do-bumba-meu-boi-maranhense-libre.pdf?1457524263=&response-content-disposition>
- FURLANETO, Beatriz Helena. O bumba-meu-boi do Maranhão: território de encontros e representações sociais. Disponível em: <https://revistas.ufr.br/raega/article/viewFile/20615/3759>
- Expedições apresenta o Bumba-meu-boi do Maranhão. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5C8gYfk_bB9&ab_channel=TVBrasil
- Documentário - Sotaque Encontro da Baixada. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KwTJhdgnCYY&ab_channel=MARISEFARIAS

MÚSICA DE BOI DE SANTA FÉ - GUERREIRO VALENTE

QR CODE

FORNTE: YOUTUBE

Falar de cultura em terras maranhenses, obrigatoriamente, passa pela abordagem acerca da sua maior manifestação popular, portanto, essa Sequência Didática traz como tema o “Bumba-meu-boi: sotaque da Baixada”. Com uma interjeição indicativa de pancada, o seu nome significa bate ou chifra meu boi e de acordo com Furlanetto (2010), é um folguedo que teve origem no nordeste brasileiro, espalhando-se pelo resto do país, ao mesmo tempo em que, foi adotando novas nomenclaturas e características diversas.

Para a autora, “O espetáculo do bumba-meu-boi constitui uma espécie de ópera popular, resultante da união de elementos das culturas europeia, africana e indígena, no qual o boi é a principal figura de representação.” (FURLANETTO, 2010, p. 108). Sob o enredo das relações sociais típicas do período colonial, a trama se desenvolve em torno dos personagens Catirina e Pai Francisco, negros

escravizados, que matam o boi de estimação do dono da fazenda, dando início ao desenrolar da festa.

As formas de festejar são variadas, no caso do Maranhão é materializado em cinco sotaques ou estilos (matraca, zabumba, orquestra, costa de mão e baixada). O último sotaque, de toque mais lento, suave, embalado por matracas e pequenos pandeiros, foi por nós escolhido, por nutrir uma interlocução com a origem do bairro que circunda a escola, quando em sua formação, recebeu grande leva de pessoas da região, de onde se originou o sotaque, chamada de Baixada maranhense.

O objetivo fio condutor do trabalho é reafirmar a manifestação folclórica do bumba-meu-boi como a maior expressão da cultura popular do Maranhão, reconhecendo a importância de cada grupo social que contribuiu para a sua existência; quebrando barreiras dos conflitos das diferenças etárias, ajudando na construção da formação identitária; estabelecendo parcerias com a comunidade; valorizando o saber popular etc.

A Sequência Didática de nº 05, encontra-se na Figura 38:

Figura 38: Sequência Didática 05 – Dança do Coco

**10. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 05:
QUEBRA SINHÁ, QUEBRA SINHÔ:
DANÇA DO COCO**

Que coco é esse que toca na ilha
Que coco é esse que toca na ilha?
Que não é Pirinã, que não é Catolé,
que não é Babaçu
Que não é Pirinã, que não é Catolé,
que não é Babaçu.

BOI BARRICA - Godão (Coco da paixão, 2000)

OBJETIVO:
Resignificar a Dança do Coco como elemento formador da identidade cultural da comunidade, a fim de resgatar a importância da influência indígena e africana na intersecção das manifestações artísticas, religiosas e folclóricas da nossa cidade.

PERÍODO: 06 semanas (02 aulas semanais)

PÚBLICO: Alunos da EJA

COLABORADORES: Grupos de Dança do Coco do bairro e/ou da cidade

RECURSOS: Textos de gêneros diversos; fotografias; notebook; data-show; caixa de som; instrumentos musicais da manifestação; indumentárias e acessórios utilizados nas apresentações etc.

PRINCIPAIS SITUAÇÕES DIDÁTICAS: Sensibilização e apresentação; Levantamento dos conhecimentos prévios; Audição de canções; Exibição de documentário e demais vídeos; Leitura e escrita de gêneros diversos; Visita à sede (barracão) da brincadeira; Entrevista; Descobrimdo o trabalho das quebradeiras de coco e os produtos feitos a partir do coco e da palha da palmeira; Trabalho em pequenos grupos para preparar temas do seminário.

COMPONENTES CURRICULARES: Arte; Língua Portuguesa; História; Geografia; Sociologia; Matemática, Química, Biologia, entre outros.

QUESTÕES NORTEADORAS:

- O que é a Dança do Coco?
- Quando, onde surgiu e o que representa a Dança do coco?
- Qual a similaridade da dança do coco com outras manifestações culturais?
- Quais os instrumentos musicais e acessórios, compõem o figurino da dança do coco?
- Quantos e quais grupos de Dança do coco, existem na localidade da escola?
- Como a Dança do coco contribui para o fortalecimento da identidade cultural?

CULMINÂNCIA:
Seminário escolar e cultural.

PARA SABER +:

- MORAIS, Flávio Campos de; HENRIQUE, Gleiciely Nascimento; DA SILVA, Thais Maria; SILVA, Adriano Florência da. A dança coco no chão da escola. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/temas-Em-Educacao-Fisica/publication/373218918_A_DANCA_COCO_NO_CHAO_DA_ESCOLA/links/64e10c1c177c59041304e6a1/A-DANCA-COCO-NO-CHAO-DA-ESCOLA.pdf

MÚSICA DE DONA SELMA - AREIA

FONTE: YOUTUBE

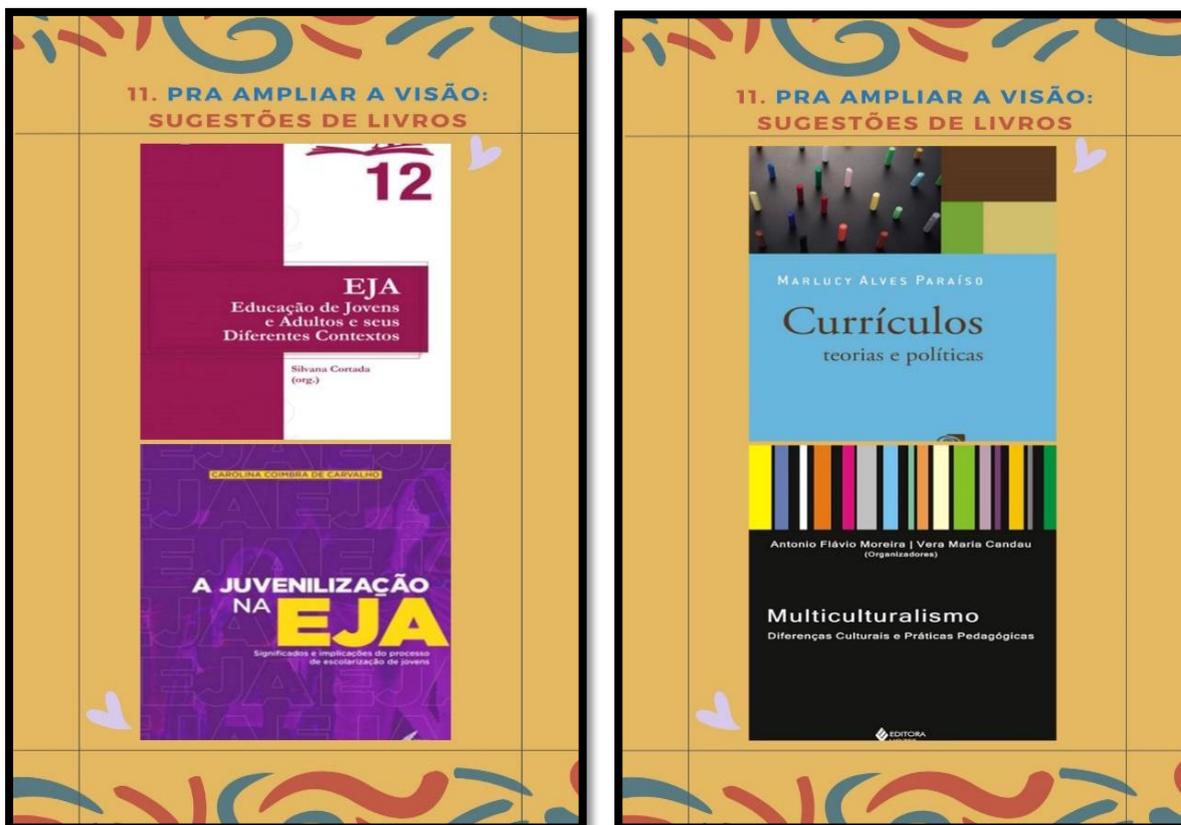
Nomeada de “Quebra sinhá e sinhô: Dança do coco!”, fala sobre essa manifestação que, conforme os pesquisadores do folclore brasileiro, originou-se do canto das quebradeiras, durante suas atividades; ao longo dos anos, passou a incluir a dança em sua dinâmica. Carregada de influência africana e indígena, o local de seu surgimento é cercado de controvérsias; versões afirmam que ela surgiu no Maranhão ou em Alagoas, outros dizem que foi na Paraíba ou em Pernambuco. É uma dança apresentada em formato de roda cantada, acompanhada de instrumentos como ganzás, cuícas e pandeiros, em que os componentes utilizam como adereços, instrumentos de trabalho na quebra do coco babaçu, como machadinhas e pequenos cofos.

No espaço maranhense, é bastante praticada na região dos Cocais. Devido à falta de incentivo governamental e de apoio popular, sua presença na capital do Estado é discreta, no entanto, já foi mais acentuada no passado. Para os autores Henrique, Morais, Da Silva e Silva (2023), um dos motivos para isso, pode ser o fato de que “os jovens de hoje são influenciados a integrarem-se nas culturas que estão expostas na mídia (e no mundo digital) que os impedem de conhecer e adquirir interesse associando as danças e músicas da cultura popular” (Henrique, Morais, Da Silva e Silva, 2023, p. 125). Assim, apesar de sua tradição histórica, corre o sério risco de extinção.

A escolha do tema em questão, deve-se ao risco eminente de extinção desse folguedo e pelo movimento de resistência de membros da comunidade que contorna a escola, que ainda realizam a manifestação. Naquela região existem dois dos principais grupos da cidade, cuja origem vem da localidade de onde partiram os primeiros moradores – Madre Deus/Goiababal, além, da necessidade da valorização do trabalho das quebradeiras de coco, de trazer para o debate os conflitos agrários que elas convivem e divulgar os usos do seu produto na indústria cosmética e alimentícia.

O tópico 11, traz sugestões de livros que ajudam a ampliar os conhecimentos, acerca dos descritores que sustentaram a elaboração desse Produto educacional, como podemos conferir na Figura 39:

Figura 39: Sugestões de livros



O livro EJA e seus diferentes contextos tem a autoria de Cortada (2013), como organizadora. A obra mostra diversos olhares sobre a modalidade, a partir da vivência de cada autor, destacando a sua própria historicidade, as iniciativas de inclusão, que passa pelo multiculturalismo, permitindo ao leitor, a possibilidade de reflexão sobre o rico universo da EJA. Já o livro A juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens, de autoria da maranhense Carvalho (2019), aborda o fenômeno socioeducativo e seus desdobramentos na prática educativa, frente a esse novo patamar; teve como pano de fundo, a rede municipal de educação de São Luís.

De autoria de Paraíso (2023), o livro Currículos: teorias e políticas, traz uma abordagem que coloca o currículo no centro do fazer pedagógico, ressaltando a sua importância, sua função social, seus distintos pressupostos teóricos e sua aplicabilidade política, enfatizando a disputa velada no seu entorno. O livro Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas, cujos autores organizadores são Moreira e Candau (2010), discorre sobre a prestabilidade da teoria do multiculturalismo no cenário educacional, a fim de fazer com que,

professores e demais profissionais da educação, consigam lidar com a heterogeneidade cultural presente em sala de aula, praticando a pedagogia da equidade e reconhecendo e incluindo valor às culturas de grupos sociais, historicamente, invisibilizados.

Por meio desse material, tencionamos fazer uma provocação aos professores e outros funcionários, que atuam junto à EJA, para a tomada de consciência acerca das mudanças ocorridas na modalidade e fazer um convite a repensar as práticas educativas face à sua nova conjuntura, por meio da proposta de novos alicerces curriculares no trato com o conhecimento, que acolha e valorize a diversidade cultural, inserindo-a nas situações didático-pedagógicas.

Este Caderno Pedagógico traz sugestões de temáticas que surgiram no meio da comunidade escolar em questão, considerando o seu contexto e enquanto exemplares, sua adaptação é fácil, e oportuniza que outros temas sejam elencados, de acordo com a realidade de cada cenário. Cabe ressaltar que, as temáticas que foram apresentadas, fomentam a dimensão cultural, no entanto, é salutar pensar em temas que possam contemplar as dimensões políticas e econômicas, visto que, a qualificação para a conquista de um espaço no mercado de trabalho e no meio social, é uma das características emergentes da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação das transformações porque tem passado o público da Educação de Jovens e Adultos e suas implicações, foi um elemento de grande inquietação que impulsionou a realização deste trabalho. O processo de juvenilização da EJA demandou a necessidade de implementação de mudanças conceituais e metodológicas frente a essa nova conjuntura, tais como o incremento da diversidade cultural em sala de aula, que por sua vez, remete-nos à necessidade de uma reconceitualização curricular, que englobe um novo formato de tempo didático, espaços de aprendizagens e relações interpessoais, que se aproximem da vivência dos alunos, principalmente ao considerar a sua bagagem cultural.

O itinerário desse trabalho nos conduziu para a investigação da prática educativa dos professores da EJA, face à nova composição de seu alunado, formado por jovens urbanos com trajetórias escolares marcadas pelo insucesso no ensino regular, sob a perspectiva teórica do multiculturalismo. Tal arcabouço nos serviu de base para as práticas educativas, com vias a elaborar um novo recurso pedagógico, por meio de mostras de temas do cotidiano dos alunos, a fim de promover o diálogo entre saberes culturais e saberes didáticos e, assim, tornar possível a efetivação da função social da escola, como produtora e disseminadora de conhecimentos, cujo acesso e permanência a ela, deve ser assegurado a todos.

Tal objetivo nos levou a trilhar um caminho que favorecesse a sua concretização, tendo como passo inicial, o levantamento do perfil do atual público da EJA e a própria especificidade dessa modalidade. Para compreendê-la, fez-se necessário analisar sua trajetória entendendo-a como parte de uma conjuntura dinâmica, articulada às condições históricas, políticas e econômicas, ou seja, baseada na teoria do materialismo histórico-dialético, cuja aplicabilidade se fez presente na análise dos fenômenos, desde as categorias mais simples e observáveis até aspectos mais complexos.

Assim, a EJA é uma categoria da educação básica que oportuniza a escolarização a todos os que tiveram esse direito negado na idade apropriada, fazendo parte do cenário educacional brasileiro desde o Período Colonial, de acordo com Cortada (2013). Ao longo desse percurso, a fim de promover gradativas adaptações aos diversos contextos, muitas mudanças foram efetuadas. Contudo,

muitas dessas alterações não foram estruturais ou que atendessem às novas demandas da sociedade pós-moderna. Nesse contexto, desde o começo dos anos 2000, a EJA está sob o fenômeno socioeducativo da juvenilização, causados por fatores que vão desde a base legal até os aspectos pedagógicos, o que fez com que o seu público, atualmente, seja composto por um público distinto daquele para qual a modalidade foi concebida, ou seja, adultos que voltam à escola em busca da alfabetização.

Hoje, o público é diverso, formado por sujeitos e sujeitas de diferentes idades, etnias, gêneros, credos e culturas; no entanto, segundo Arroyo (2006), pertencem ao mesmo coletivo social – oriundos das camadas populares que, historicamente, sofrem das consequências das desigualdades sociais e da negação aos direitos básicos, como a saúde, moradia, emprego, educação etc., tornando-se vulneráveis. Refletir acerca da visão que se tem do jovem-adulto aluno, enquanto sujeito de direito, superando a ideia negativa de sua presença, bem como, compreender a EJA como política afirmativa e reparadora, são premissas para que essa diversidade cultural seja acolhida e inseridas nas práticas educativas.

Seguindo o itinerário, o próximo passo foi enfatizar as possibilidades e os limites na formação inicial e continuada dos professores, a partir de seu trabalho pedagógico, no universo cultural dos alunos. A partir disso, buscamos analisar a teoria do currículo e sua intersecção com o objeto de estudo, bem como sua funcionalidade no contexto educacional, de acordo com as três perspectivas teóricas: tradicionais, críticas e pós-críticas, de acordo com Silva (2005). Afastando-se da visão técnica de currículo, enquanto conjunto de conteúdos, e adotando o conceito de currículo como artefato cultural, que traz em seu bojo uma intencionalidade acerca do tipo de sociedade que se quer construir, as salas de aula e a educação tornam-se um campo disputado a partir de vários interesses, tornando-se necessária a relação entre educação e cultura.

Multifacetada, profunda e multidimensional, a relação entre educação e cultura veio à tona, conforme Paraíso (2023), com mais força, a partir do advento das teorias pós-críticas originadas no pós-estruturalismo, na década de 1960, com as viradas linguísticas e culturais. Indo além das estruturas de poder, as teorias pós-críticas estabeleceram relações com outros elementos elucidativos das disputas sociais que travamos, que fazem parte da diversidade social, como: gênero, sexualidade, cultura, identidade, raça, etnia, territorialidade, colonialidade, entre

outros. Visando uma contracultura e com ênfase numa educação mais inclusiva, as teorias pós-críticas de currículo trouxeram o multiculturalismo para o meio escolar.

O multiculturalismo no campo da educação exalta a existência de múltiplas culturas no mesmo espaço e que deveriam estar contempladas no currículo escolar. No entanto, tradicionalmente, a escola ignorou essa pluralidade e silenciou a cultura de muitos grupos sociais, firmando-se numa perspectiva monocultural, em que privilegiou “a cultura branca, masculina, adulta, europeia e heterossexual.” (PARAÍSO, 2023, p. 84).

A formação de professores foi o nosso próximo passo do itinerário, visto que, o processo de dar visibilidade para as culturas invisibilizadas e a vivência de um currículo multicultural, vem por meio de suas mãos; todavia, é necessário que os espaços formativos dos docentes oportunizem esse debate e que cada professor, segundo Candau (2010), trabalhe a sua própria identidade cultural, como critério inicial. Em seguida, a autora refere-se às representações que construímos dos outros, a quem consideramos como diferentes de nós, desconstruindo suposições e preconceitos, que impedem a aproximação de um grupo social à realidade dos demais. O terceiro e último ponto a ser salientado, refere-se à concepção da prática pedagógica como um processo de negociação e na forma como o conhecimento é encarado; faz referência à forma como organizamos os conteúdos no currículo escolar, que factualmente, costuma ser a-histórica, muito semelhante a um acúmulo de fatos, sem legitimidade social.

E nesse caminhar, algumas pedras que nos fizeram parar para recuperar o fôlego, merecem ser destacadas, por sinalizar um ponto de atenção. Eis:

- Dificuldade de agendar encontro formativo, dentro da rotina da escola, pois, não há tempo reservado para a citada atividade;
- Falta de conhecimento sobre a temática, devido à ausência de momentos de estudo ou acúmulo de matrículas, evidenciado no fato de 02 professores não responderem a 02 perguntas da entrevista, que pode ser por falta de domínio do conteúdo ou excesso de cansaço (isso acontece pelo acúmulo de matrículas de alguns profissionais, que, em nome de melhores salários, acabam por trabalhar em 03 turnos, sendo o turno do noturno – EJA, o mais prejudicado, uma vez que o seu rendimento diário já excedeu);
- Carência de especialistas em educação (pedagogos) na Rede Estadual, cuja ausência de concursos para a função de supervisores escolares é sentida por

mais de 10 anos; tais carências vêm sendo atendidas por meio de paliativos, como o uso de professores em desvio de função, no papel de Apoio Pedagógico, sucateando mais ainda, a mão de obra do profissional da educação;

- Falta de vínculo dos professores e alunos à escola, que ocorre talvez pelo fato de ignorarem a sua história e de seu entrono. A maioria dos profissionais não são da região, ao passo que os alunos moram em comunidades vizinhas, mas, não tiveram oportunidades de conhecer acerca da história daquele território. Tal fato acarretou dificuldades em levantar a história do patrono da escola (o que dá o nome à escola), sendo algo ignorado pela própria gestão;
- O PPP da escola é um documento obsoleto, não vem sendo revisitado e não é de domínio de nenhum dos segmentos.

Chega-se ao final dessa caminhada com algumas certezas e muitos desafios. As certezas: de que a juvenilização da EJA é um fato inquestionável; de que houve um aumento da pluralidade cultural nas turmas da modalidade. Partindo dessa realidade, o currículo da EJA precisa ser ressignificado, sob bases que possam ter a sensibilidade de considerar a cultura do aluno. Por outro lado, temos como questionamentos: qual a natureza do ensino regular, que continua a produzir, em séries, alunos que não conseguem lograr êxito em sua vida escolar? Quais conhecimentos privilegiar numa escola que prepara para o futuro, frente a um público que só tem o “agora”, na luta pela sobrevivência? Como as redes podem proporcionar espaços de estudo, de reflexão e de refazimento da práxis, para os professores da modalidade, que historicamente, já são postos à margem dos investimentos, numa atual conjuntura de desvalorização da escola?

Finalizando sem concluir, as possibilidades que se achegam, vem do olhar de descoberta da professora no momento formativo, realizado no desenvolvimento da pesquisa, ao se deparar com o termo “juvenilização”; vem da força de vontade do jovem-adulto que, ainda, acredita no poder emancipador da escola e do conhecimento e, que por isso, retorna à escola, mesmo diante de tantos obstáculos; vem da coragem do professor em desafiar o sistema com seu currículo prescritivo, através de propostas alternativas de currículo, articulando pontes de diálogo com a cultura do aluno; vem da resistência das manifestações culturais, aqui selecionadas - (a partir da observação das características da região que circunda a escola), que

perduram no tempo e no espaço, construindo memórias e estabelecendo-se na história.

Que as escolas de EJA possam aproveitar-se da sua condição de ser um grande legado da Educação Popular de Paulo Freire e, a exemplo da Batalha de rima, da Capoeira, das narrativas locais, do Bumba-meu-boi e da Dança do coco, enquanto expressões da identidade cultural e marcas do nosso território, possam ser espaços plurais, de cruzamentos de culturas, de vivência democrática. A partir desse estudo, pretende-se contribuir para ampliar a luta em defesa da EJA, assumindo-se como um campo de direito e de responsabilidade pública, assim como, colaborar para as pesquisas na área do currículo da EJA e do currículo multicultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tamíris. EJA e os desafios de inclusão e permanência agravados pela pandemia. **Canal Futura**, 2022. Disponível em: <https://www.futura.org.br/eja-e-os-desafios-de-inclusao-e-permanencia-agravados-pela-pandemia/>. Acessado em: 02 de março de 2023.

ALVES, Jessica. Mulheres no ensino superior são maioria, entenda. **Educa mais Brasil**. 20/03/2023. Seção Notícias. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/mulheres-no-ensino-superior-sao-maioria-entenda>. Acesso em: 05.01.2024.

Amplio plano de assistência. **O Imparcial**. 17 de out. 1968, p. 02.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

_____. Balanço da EJA: o que mudou no modo de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**. v. 1, n. 0, p. 1-108, ago, 2007. Disponível em: <https://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>. Acesso: 03.02.2024.

ASSUNÇÃO, Marcus V. D de. ARAÚJO, Afrânio G. de. ALMEIDA, Mariana R. de. O background familiar e sua influência no acesso ao Ensino Técnico Profissional. In: **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 53 (3): 542-559, mai-jun, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/65kvJPMCL8hhWF4y5nSVH5g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07.01.2024.

AZEVEDO, Ramiro. **Histórico**. Blog do Vicente Maia. São Luís, 2010. Disponível em: <https://vicentemaia.wordpress.com/about/>. Acesso em: 12.10.2023.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc> Acesso em março de 2022.

_____. IBGE. **Censo Demográfico**: Tabela 2094 – População residente por cor, raça e religião. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2094#/n1/all/n2/all/n3/all/v/1000093/p/last%201/c86/allxt/c133/0/d/v1000093%201/l/v,p+c86,t+c133/resultado>. Acesso em: 06.01.2024.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei Federal nº 9.394. Brasília: Senado Federal, de 26 de dezembro 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1 de 3 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://www.portalme.gov.br>. Acesso em: 08.dez.2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO N.º 01/2021 DE 25 DE MAIO DE 2021. **Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 06.03.2023.

_____. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 01 DE 28 DE MAIO DE 2021. **Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf. Acesso em: 06.03.2023.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **PNE em movimento: Lei nº 13.005/2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 02.03.2023.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento base: Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 03.03.2023.

_____. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Brasília, 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/portarianormativa_no17-28.12.2009_mestrado_profissional.pdf. Acesso em: 13.01.2024.

_____. **Portaria Normativa nº 04, de 27 de agosto de 2020**. Brasília, 2020. Dispõe sobre formas metodológicas de apresentação do produto educacional na dissertação durante o período de distanciamento social do novo coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19) – CAPES. Disponível em: [INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 04 de 2020 22222.pdf](https://www.mec.gov.br/instrucao-normativa-no-04-de-2020-22222.pdf). Acesso em: 01.02.2024.

_____. Secretaria nacional da família. Ministério da mulher, da família e dos direitos humanos. **Fatos e números: famílias e filhos no Brasil**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/fatos-e-numeros/familias-e-filhos-no-brasil.pdf>. Acesso em: 05.01.2024.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre, Mediação, 2004. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/marcaocampos/brunel-carmem-jovens-cada-vez-mais-jovens-na-educacao-de>. Acesso em: 20.dez.2021.

CAMPOS, Luiz Augusto. Quem é pardo no Brasil? Uma história plural e controversa. In: **Nexo**. 26/12/2023. Seção Coluna. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/quem-e-pardo-no-brasil-uma-historia-plural-e-controversa>. Acesso em: 07.01.2024

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Reinventar a escola**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Interculturalidade e cultura (s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Reinventar a escola**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do Multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p. 174-195.

_____. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 77, dez./2001.

CARNEIRO, Abimael Gonçalves. Intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras: uma violência histórica. In: **Jornada Internacional de Políticas Públicas**, IX., 2019, São Luís – MA.

CARVALHO, Carolina Coimbra. **A juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens**. – São Luís: Editora IFMA, 2019.

CARVALHO, Roseli Vaz. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente? In: **Congresso Nacional de Educação**, IX., Paraná, 2009.

CATELLI Jr, Roberto. GISI, Bruna. SERRÃO, Luís Felipe Soares. ENCCEJA: cenário de disputas na EJA. **Revista bras. Estud. Pedagog (online)**, Brasília, v. 94, n: 238, p. 721-744. set/dez 2013.

_____. **O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC**. In: Educação é a Base? 23 Educadores Discutem a BNCC. CASSIO, Fernando e CATELLI JR., Roberto (orgs). São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CORRÊA, Vera. Resignificar a profissão docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: questões para debate. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina. (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas – SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CORTADA, Silvana. **EJA – Educação de jovens e adultos e seus diferentes contextos**. Jundiaí, Paco Editorial. 2013.

COSTA, Cleonice Marques. **Modernidade e atraso na educação pública maranhense: Uma análise dos discursos governamentais (1966 a 1979)**. UFMA, São Luís, 2008.

COSTA, Marcelo Lima. Para o 'Maranhão Novo', um novo subúrbio: A formação do bairro Anjo da Guarda, em São Luís do Maranhão, no contexto do milagre econômico (1968-1970) In: **XIX Encontro de História da Anpuh-Rio. História do Futuro: Ensino, Pesquisa e Divulgação Científica**, 2020, Rio de Janeiro. ANAIS ELETRONICOS DO XIX ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Anpuh-RJ, 2020. v. 1. p. 1-9.

CURY, C. R. J. Aula inaugural. In: SILVA, A. da S. (Org). **Diálogos com as juventudes presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 19-29

Das cinzas do Goiabal. **Diário do Norte**. 24 de fev. 1986, p. 6.

DAYRELL, Juarez. Juventude, produção cultural e educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 53-67.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.24, p.40-52, set. – out./nov.-dez.2003.

_____. Uma diversidade de sujeitos – O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. In: Salto para o futuro. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. TV Escola. Ano XIX, Ano 18 – Nov./2009. p. 16-23.

_____. (Org). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da juventude da UFMG**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no ensino médio. **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Recife, 2007.

DIAS, Luciano. Colônia do Bonfim: o lado B da história da ilha. **Imirante**. São Luís, 08/09/2014. Disponível em: <https://imirante.com/noticias/sao-luis/2014/09/08/colonia-do-bonfim-o-lado-b-da-historia-maranhense>. Acesso em: 15.10.2023.

DUTRA, Laécio da Silva. **Mercado público: função, forma e transformação do espaço urbano na região Itaqui-Bacanga, São Luís – MA**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço, Universidade Estadual do Maranhão, 2017. Disponível em: https://www.ppgeo.uema.br/wp-content/uploads/2021/02/LA%C3%89CIO_DUTRA-DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 12.11.2023.

Escola do Anjo da Guarda. **O Imparcial**. 15 mai. 1974, p. 5.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Aspectos do desenvolvimento da capoeira: transnacionalidade, resistência cultural e mobilidade. **Revista Criar Educação – PPGE/UNESC**. Criciúma, v. 5, nº 1, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2457>. Acesso em: 05.01.2024.

FÁVERO, Altair Alberto. CENTENARO, Junior Bufon. BUKOWSKI, Chaiane. Uma revolução controlada? A BNCC como uma política de centralização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021.

FERNANDES, Fernanda. A história da educação feminina. **MultiRio**. Rio de Janeiro, 07/03/2019. Seção catálogo de séries. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14812-a-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-feminina>. Acesso em: 05.01.2024.

FILHO, Alcides A. de S. CASSOL, Atenuza Pires. AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, jul/set, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07.01.2024.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Expectativas juvenis e identidades do Ensino Médio – Ensino Médio no Brasil: “Juventudes com futuro interditado”. In: Salto para o futuro. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. TV Escola. Ano XIX, Ano 18 – Nov. /2009. p. 24-29.

FURLANETTO, B. H. (2010) O Bumba-meu-boi do Maranhão: território de encontros e representações sociais. *RAÍÇA*, Curitiba, n. 20, p. 107-113.

GABRIEL, Carmem Teresa. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Reinventar a escola**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 2ª ed.– Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 169-184.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10. ed. – Petrópolis, RJ: 2012 – (Coleção Estudos Culturais em Educação). p. 173-201.

GURAN, Milton. **Documentação fotográfica e pesquisa científica: notas e reflexões**. Rio de Janeiro: Prêmio Funarte Marck Ferrez de fotografia 2012. Disponível em: http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/doc_foto_pq.versao_final_27_dez.pdf. Acesso em: 08.12.2023.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em 19.dez.2020.

HALL, Stuart **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Gauracira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época; v. 14).

JUNIOR, Miguel A. de F. PERCUCCELLI, Tatiane. Cultura e identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural. **Cadernos de estudos culturais**. Campo grande – MS, v. 2, p. 111-133, jul./dez, 2019. Disponível em: 9712-Texto do artigo-31722-1-10-20200212.pdf. Acesso: 03.02.2024.

KREUTZ, Arno. **O projeto João de Barro e poder político no Maranhão**. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/o-projeto-joao-de-barro-e-o-poder-politico-no-maranhao-\(\)-arno-kreutz.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/o-projeto-joao-de-barro-e-o-poder-politico-no-maranhao-()-arno-kreutz.pdf). Acesso em: 28.03.2023.

LEANDRO, José Augusto. **A hanseníase no Maranhão na década de 1930: rumo à Colônia do Bonfim**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.16, n.2, abr.-jun. 2009, p.433-447.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição. SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (ORGs). **Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta.** – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

MADEIROS, Carlos. 23% das mulheres que abandonam a escola precisa cuidar da casa, diz estudo. **Uol Universa.** 13/12/2019. Seção Finanças. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/12/13/23-das-mulheres-que-abandonam-escola-precisam-cuidar-da-casa-ou-de-alguem.htm>. Acesso em: 06.01.2024.

MARANHÃO, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: ensino médio/ Maranhão.** – São Luís, 2022.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino técnico e profissional na Educação de Jovens e Adultos.** – São Luís, 2022.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projetos Integradores na EJATEC – MA.** - 1. ed. - São Luís, MA: EDUEMA, 2023.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARTÍNEZ, LFP. A pesquisa qualitativa crítica. In: **Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012, pp. 138- 152. ISBN 978-85-3930-354-0. Available from SciELO Books.

MARTINS, Jayne Cecília. TEIXEIRA, Evandro Camargos. As estruturas familiares afetam o desempenho escolar no Brasil? In: **Seminário de Diamantina, IXX, 2016, Diamantina – MG.** Disponível em: <https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/2016/anais/economia/306-522-1-RV.pdf>. Acesso em: 07.01.2024.

MAURÍCIO, Suelen Santos. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. **Rev. Ed. Popular,** Uberlândia, v. 19, nº 2, p. 43-63, mai.ago.2020.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** Tradução Bebel Orofino Shaefer. – São Paulo: Cortez, 1997.

MORAIS, Flávio Campos de; HENRIQUE, Gleiciely Nascimento; DA SILVA, Thais Maria; SILVA, Adriano Florência da. A dança coco no chão da escola. Colégio Pedro II. **Revista do Departamento de Educação Física.** Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Temas-Em-Educacao-Fisica-Escolar/publication/373218918_A_DANCA_COCO_NO_CHAO_DA_ESCOLA/links/64e10c1c177c59041304e6a1/A-DANCA-COCO-NO-CHAO-DA-ESCOLA.pdf. Acesso em: 02.02.2024.

MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Perfis da Educação, 2).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 2. ed. reimp. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

Muita gente pode ser encontrada. **O Imparcial**. 16 de out. 1968, p. 2.

NERY, Carmem. BRITTO, Vinicius. Em 2022, mulheres dedicaram 9,6 horas por semana a mais do que os homens aos afazeres domésticos ou cuidado de pessoas. **Agência IBGE**. 24/08/2023. Seção Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37621-em-2022-mulheres-dedicaram-9-6-horas-por-semana-a-mais-do-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas>. Acesso em 05.01.2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. As Artes do Currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org). **Alternativas emancipatórias em currículo**. – São Paulo: Cortez, 2004. – (Série cultura, memória e currículo; v. 4). p. 09-25.

PARAÍSO, Marlucy e SANTOS, Lucíola. Dicionário Crítico da Educação: Currículo. **Presença Pedagógica**, v.2, n.7. Belo Horizonte: Dimensão, jan./fev.1996.

_____. Contribuições dos Estudos Culturais para a Educação. **Presença Pedagógica**, v. 10, n. 55 – jan. /fev. 2004.

PARAÍSO, Marlucy. Alves. **Currículos: teorias e políticas**. – São Paulo: Contexto, 2023.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. – Salvador: Eduneb, 2019.

PINHO, Ana Maria dos Santos. **Colônia do Bonfim no passado, hoje Hospital Aquiles Lisboa: 69 anos de história a ser recuperada e preservada**. Disponível em <http://www.leprosyhistory.org>. Acesso em: 28.11.2023

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, Campinas, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 12.10.2023.

ROGGERO, Rosemary. Notas provocativas sobre a sobrevivência da educação de jovens e adultos no Brasil. In: CORTADA, Silvana. **EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. / trad. Emani F. da F. Rosa – 3. ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Edições Almedina. Biblioteca Nacional de Portugal, 2020.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio B (org.). **Currículo: questões atuais**. – Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SANTOS, Robson A. EJA: A sala de aula como espaço de culturas. In: CORTADA, Silvana. **EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

SANTOS, Sávio Oliveira da Silva. BATALHAS DE RIMA: ESPAÇOS DE JOVENS HOMENS NEGROS. **Revista África e Africanidades**, Ano XVI – ed. 46, maio 2023 – ISSN: 1983-2354. Dossiê Estudos sobre homens não-brancos. Disponível em: https://africaeaficanidades.com.br/documentos/Dossie_Estudos_sobre_homens_nao_branco_s.pdf. Acessado em: 12.02.2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 155-172.

SAVIANI, Dermeval. GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Revista universidade e sociedade**. ANDES – SN, janeiro/2021.

SEEMANN, Vânio Cesar, SCHÖNINGER, Raquel Regina Zmorzenski Valduga. A ESCOLARIZAÇÃO, CULTURA ESCOLAR E SOCIEDADE: ALGUMAS REFLEXÕES. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 10, n. 1, 2018. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2254>. Acessado em 29 de março de 2023.

SILVA, Cleres Carvalho do Nascimento. SILVA, Scarlet Carvalho do Nascimento. MOURA, Jônata Ferreira de. Maranhensidade: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense. In: **Rev. Hum. & Educ.**, Imperatriz (MA), v. 2, n. 2, p. 05-18, jan./jun. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/domqu/Downloads/14196-Texto%20do%20artigo-42585-1-10-20200531.pdf>. Acessado em: 12.12.2023.

SILVA, T. Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dezembro/00.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. – 2. ed., 9ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVER, Katie. **Adolescência agora vai até os 24 anos de idade, e não só até os 19, defendem cientistas**. BBC News, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-42747453>. Acessado em 29 de março de 2023.

SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOUZA, Marciel Gomes de. **Goiabal em chamas: a origem do Anjo da Guarda**. 1ª ed. São Luís, 2008.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIPHOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Terreiros de matriz africana buscam legalização. **O Imparcial**. São Luís, 13/06/2015. Cidades. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/cidades/2015/07/terreiros-de-matriz-africana-buscam-legalizacao/>. Acesso em: 02.10.2023.

VALE, Elizabeth Carlos do. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A resignificação da EJA, o currículo e a centralidade da cultura: da educação popular aos processos de escolarização. João Pessoa – PB, **Congresso Internacional da EJA**, I, 2010. Disponível em: https://www.catedraunescoeja.com.br/i-congresso-internacional/GT05_COM013.pdf. Acesso em: 31.03.2023.

VICENZO, Giacomo. Você sabe o que é pardo? Termo já foi usado para definir indígenas e negros. **Uol Ecoa**. 30/08/2022. Seção Últimas notícias. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2022/08/30/o-que-e-pardo-entenda-o-termo-e-sua-relacao-com-a-racializacao->

brasileira.htm#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20pardo%20e,t%C3%A3o%20escura%2C%20nem%20t%C3%A3o%20clara. Acesso em: 06.01.2024.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir**. La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Trad. Herlon Bezerra. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/227507643/Interculturalidade-Critica-e-Educacao-Intercultural-Carherine-Walsh#>. Acesso em: 31.03.2023.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. SILVA, Mozart Linhares. A cor da mestiçagem: o pardo e a produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo. **Análise social** I, III (2º), 2018 (nº 227), pp. 308-330. Disponível em: <file:///C:/Users/domqu/Downloads/22302-Texto%20do%20Trabalho-86675-1-10-20210115.pdf>. Acesso em: 06.01.2024.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Trad. Leda Beck. **Cadernos de pesquisa**. v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

50% dos brasileiros são católicos; 31% evangélicos e 10% não tem religião, diz Datafolha. **G1**. 13.01.2020. Seção Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 07.01.2024.

APÊNDICES:

APÊNDICE A: Questionário aplicado aos discentes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



Questionário Socioeconômico e Cultural

Questionário destinado às turmas da Educação de Jovens e Adultos do CE Vicente Maia, cujo objetivo é o levantamento de dados para a pesquisa *"EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, (RE) SIGNIFICAÇÃO CURRICULAR E MULTICULTURALISMO: um estudo no Centro de Ensino Vicente Maia"*, vinculada à UFMA, por meio do PPGEEB, realizado pela discente Jeanne Pinto Durans, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria José Albuquerque.

1. **Qual o seu sexo?**
 - (A) Feminino
 - (B) Masculino
 - (C) Outro
 - (B) Casado(a) / Mora com um(a) companheiro(a)
 - (C) Separado(a) / Divorciado(a)
 - (D) Viúvo(a)

2. **Qual a sua idade?**
 - (A) 17 anos
 - (B) 18 anos
 - (C) Entre 19 e 25 anos
 - (D) Entre 26 e 33 anos
 - (E) Entre 34 e 41 anos
 - (F) Entre 42 e 49 anos
 - (G) 50 anos ou mais

3. **Como você se vê, em relação à etnia/raça?**
 - (A) Branco(a)
 - (B) Pardo(a)
 - (C) Preto(a)
 - (D) Amarelo(a)
 - (E) Indígena

4. **Qual a sua religião?**
 - (A) Católica
 - (B) Protestante ou Evangélica
 - (C) Espírita
 - (D) Umbanda ou Candomblé
 - (E) Outra
 - (F) Sem religião

5. **Qual o seu estado civil?**
 - (A) Solteiro(a)

6. **Quantos(as) filhos(as) você tem?**
 - (A) 1
 - (B) 2
 - (C) 3
 - (D) 4 ou mais
 - (E) Não tenho filhos(as)

7. **Seu pai estudou até quando?**
 - (A) Não estudou
 - (B) Da 1^a a 4^a série do Ens. Fundamental
 - (C) Da 5^a a 8^a série do Ens. Fund
 - (D) Ensino Médio incompleto
 - (E) Ensino Médio completo
 - (F) Ensino Superior incompleto
 - (G) Ensino Superior completo
 - (H) Pós-graduação
 - (I) Não sei

8. **E sua mãe, até quando estudou?**
 - (A) Não estudou
 - (B) Da 1^a a 4^a série do Ens. Fund.
 - (C) Da 5^a a 8^a série do Ens. Fund.
 - (D) Ensino Médio incompleto
 - (E) Ensino Médio completo
 - (F) Ensino Superior incompleto
 - (G) Ensino Superior completo
 - (H) Pós-graduação
 - (I) Não sei

9. Em que você trabalha, atualmente?

- (A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca
- (B) Na indústria
- (C) Na construção civil
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços
- (E) Como funcionário público
- (F) Trabalho em minha casa em serviços diversos
- (G) Trabalho fora de casa em atividades informais
- (H) Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas
- (I) No lar (sem remuneração)
- (J) Não trabalho
- (K) Outro

10. Você já havia cursado a EJA e depois parou?

- (A) Sim
- (B) Não

11. No caso de ter parado de frequentar a EJA, qual foi o principal motivo?

- (A) Horário de trabalho difícil / não tinha tempo de estudar
- (B) Estudava no curso da empresa e fui demitido(a)
- (C) Problemas ligados à saúde
- (D) Mudança de cidade
- (E) Casamento / Filhos
- (F) Não tinha interesse / Desisti
- (G) Senti-me discriminado(a) / sofri agressão (física ou verbal)
- (H) Não aplica a mim

12. Por que motivo você voltou ou começou a estudar na Educação de Jovens e Adultos?

- (A) Para conseguir meu primeiro emprego
- (B) Para conseguir um emprego melhor
- (C) Para melhorar de posição no meu emprego atual
- (D) Para prestar vestibular e fazer uma faculdade

- (E) Para adquirir mais conhecimento, ficar atualizado(a)

13. O que você pretende fazer quando concluir o Ensino Médio na EJA?

- (A) Prestar vestibular e continuar os estudos no Ensino Superior
- (B) Procurar um emprego
- (C) Prestar vestibular e continuar a trabalhar
- (D) Trabalhar por conta própria
- (E) Ainda não decidi

14. Marque os aspectos que, para você, são trabalhados na sua escola:

- (A) Estímulo à liberdade de expressão
- (B) Respeito aos(as) estudantes, sem discriminá-los(as)
- (C) Leva em consideração as opiniões dos(as) estudantes
- (D) Nas aulas são discutidos problemas da atualidade
- (E) Convivência entre os(as) estudantes
- (F) Realização de projetos e palestras contra drogas
- (G) Realização de projetos e palestras sobre promoção de saúde e prevenção às DST's
- (H) Realização de projetos e palestras sobre direitos humanos e violência
- (I) Capacidade de a escola relacionar os conteúdos da disciplina com o cotidiano
- (J) Reconhecimento e valorização da identidade étnica dos(as) estudantes

15. Qual temática você gostaria de discutir e/ou aprender, que a escola, por algum motivo, não possibilita ou favorece?

APÊNDICE B: Roteiro de entrevista com os docentes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Caro(a) Professor(a),

Esse é um instrumento de coleta de dados destinado a você, referente à pesquisa “*EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, (RE) SIGNIFICAÇÃO CURRICULAR & MULTICULTURALISMO: um estudo no CE Vicente Maia*”, desenvolvido pela discente Jeanne Pinto Durans, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria José Albuquerque, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação Básica – PPGEEB, da UFMA.

- 1- **QUAL A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?**

- 2- **QUANTOS ANOS DE DOCÊNCIA? EM QUAIS SEGMENTOS?**

- 3- **QUAL A SUA PERCEPÇÃO EM TERMOS PEDAGÓGICOS E CULTURAIS, EM RELAÇÃO ÀS TURMAS DA EJA, NA ATUALIDADE?**

- 4- **O QUE VOCÊ ENTENDE POR CURRÍCULO?**

- 5- **QUAL A IMPORTANCIA DO CURRÍCULO PARA O PLANEJAMENTO DA ESCOLA?**

- 6- **O QUE VOCÊ ENTENDE POR MULTICULTURALISMO?**

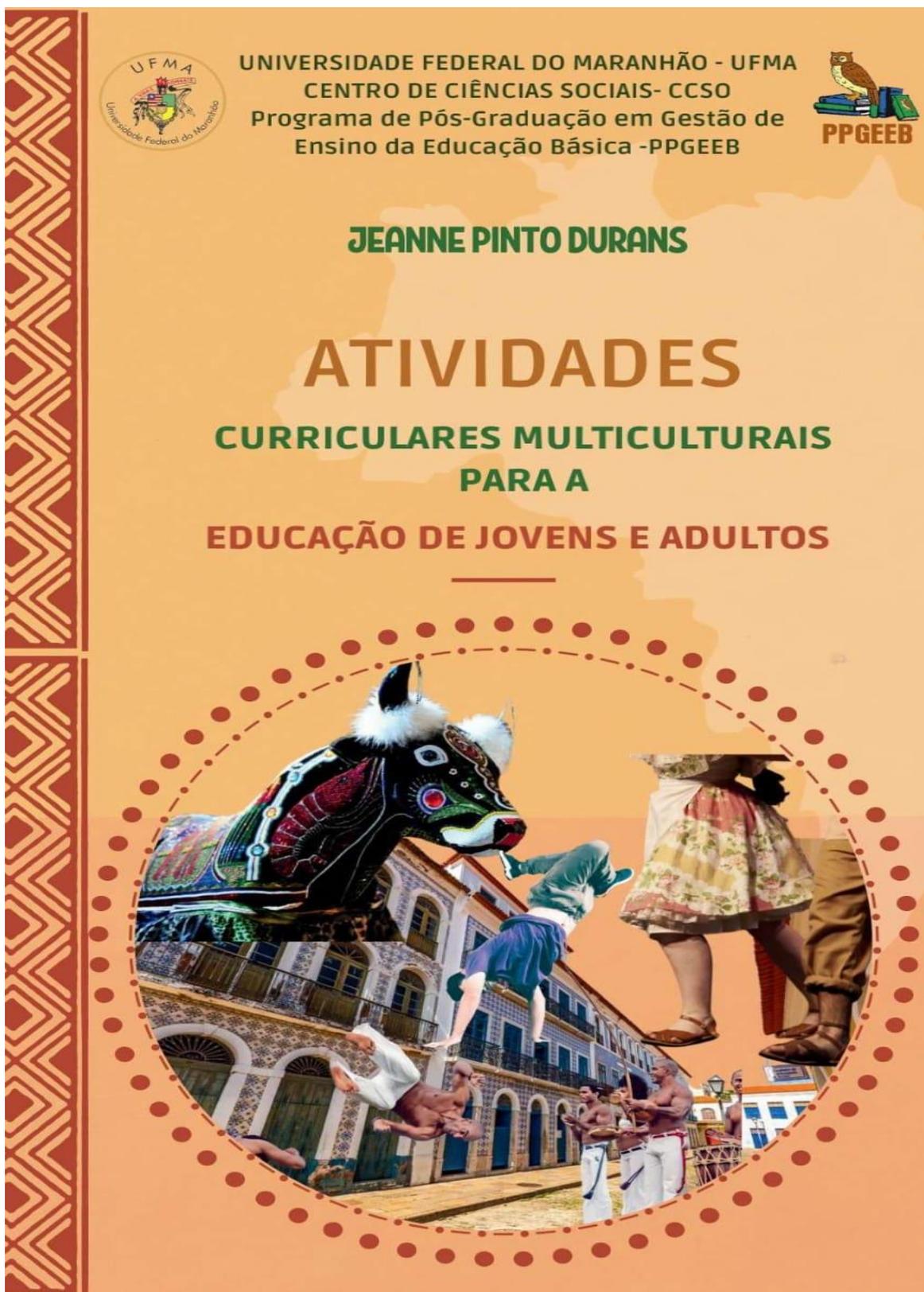
- 7- **COMO VOCÊ VIVENCIA, EM SUA PRÁXIS PEDAGÓGICA, SITUAÇÕES DIDÁTICAS QUE CONTEMPLE A DIVERSIDADE CULTURAL EM SUA SALA DE AULA?**

APÊNDICE C: Dinâmica de Grupo – Momento Formativo**ENCONTRO FORMATIVO**

Liste 05 palavras que definem QUEM VOCÊ É, CULTURALMENTE:



APÊNDICE D: Produto Educacional





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
Reitor Prof.Dr. Fernando Carvalho Silva

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
 INTERNACIONALIZAÇÃO**
Prof.Dr.Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
 EDUCAÇÃO BÁSICA**
Profa Dra. Hercília Maria de Moura Vitoriano

AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL
Jeanne Pinto Durans

ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL
Prof. Dra.Maria José Albuquerque Santos

DIAGRAMAÇÃO E DESIGNER
Prof.Msc. Jailson Antonio Ribeiro Viana

CAPA:

Imagem da Capa: Multicultural danças
Criado no App Canva

Disponível em: <https://www.canva.com/>

D949a

Durans, Jeanne Pinto.

Atividade Curriculares Multiculturais para a EJA /.Jeanne Pinto Durans. – São Luís, 2024.

X f. ; il. color.

Orientadora: Prof.a Dr.a Maria José Albuquerque Santos.

E-book, no formato PDF, resultado da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.
 Inclui bibliografia.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Currículo. 3. Multiculturalismo. I. Título. II. Santos, Maria José Albuquerque.

CDD: 37
 CDU: 370(812.2)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
 Maurício José Morais Costa CRB 13-833



Aos professores e professoras que tecem seu fazer
pedagógico na EJA, no Brasil afora.
Aos alunos e alunas que encontram na EJA, uma
oportunidade de reacreditar no poder humanizador da
educação...
A escola é a nossa utopia!
Sigamos!!!

SUMÁRIO

- 1 APRESENTAÇÃO**
- 2 INTRODUÇÃO**
- 3 SOBRE UM NOVO CURRÍCULO PARA A EJA**
- 4 MODALIDADES ORGANIZATIVAS DOS CONTEÚDOS**
- 5 PROPOSTAS DE ATIVIDADES**
- 6 SD 01 - Embolada Urbana de Palavras: Batalha de Rima**
- 7 SD 02 - Ginga pra cá e pra lá: Hoje tem Capoeira**
- 8 SD 03 - Um museu da minha gente**
- 9 SD 04 - Bumba-meu-boi: sotaque de baixada**
- 10 SD 05 - Quebra sinhá e sinhô: Dança do coco**
- 11 PARA AMPLIAR A VISÃO: sugestões de livros**
- 12 CONSIDERAÇÕES FINAIS**
- 13 REFERÊNCIAS**
- 14 SOBRE AUTORA E A ORIENTADORA**

1. APRESENTAÇÃO

Caro(a) leitor(a),

É com alegria e esperança, que compartilho este Caderno Pedagógico, cujo título é “Atividades curriculares multiculturais para a EJA”, como fruto das minhas aventuras pedagógicas, pelas escolas por onde andei, em especial, junto aos alunos(as) e professores(as) da modalidade Educação de Jovens e Adultos.

A juvenilização do público da EJA, por fatores legais, econômicos, sócio-políticos e pedagógicos, é uma realidade. Concomitantemente, novas formas de organização do processo ensino e aprendizagem, se fazem necessárias. Assim, ressignificar o currículo partindo desse novo aluno, implica em pensar em outros espaços, tempos didáticos e conteúdos, que estejam em sintonia com o seu contexto social, ou seja, um currículo numa perspectiva multicultural.

Portanto, nesse e-book, trazemos Sequências Didáticas (SD), contendo: a riqueza dos versos cadenciados na batida do funk da cultura juvenil, da **Batalha de Rima**; a leveza e destreza do gingar da **Capoeira**; o **Museu** como espaço democrático que todos podem estar e frequentar, ao homenagear as principais personalidades que ajudaram a construir o bairro que circunda a escola; o **Bumba-meu-boi** no compasso sonoro do sotaque da Baixada, como a maior expressão da manifestação cultural do Maranhão; e, o toque da marcação das canções que dão ritmo à **Dança do Coco**.

Esperamos que apreciem e se inspirem a fazer mais e melhor, com e pelos(as) nossos(as) alunos(as) da EJA!

A autora.

2. INTRODUÇÃO

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.
Paulo Freire (1979, p. 84)

A escola é uma das instituições sociais mais importante na vida das pessoas, devido à sua função social de difundir e produzir os conhecimentos acumulados historicamente, ao longo da existência humana. Criada e feita por homens e mulheres, considerados seres históricos, ela está em constante mutação, acompanhando o dinamismo sócio, político-econômico e cultural, de acordo com Candau (2013).

Por ser uma instituição diretamente ligada às dinâmicas sociais, a escola vai se reinventando; no trato com o conhecimento, no uso e desuso dos recursos disponíveis em cada período histórico, nas novas relações entre os sujeitos que ensinam e aprendem e vice e versa.

Foi esse reinventar da escola que deu sentido ao meu inquieto olhar de professora-pesquisadora, levando-me na direção de temas como a EJA e sua juvenilização e a proposta de um currículo na perspectiva multicultural. E esses pressupostos remetem à ideia de luta por direitos essenciais, como a educação, historicamente negados à classe trabalhadora – da qual pertencemos.

Segundo Arroyo (2006), a EJA deve ser entendida como uma política afirmativa e reparadora desse direito, no seu resignificar, conduz à aplicação de novas bases curriculares que promova o diálogo entre saberes didáticos e saberes sociais, compondo uma proposta pedagógica baseada na inclusão, na equidade de oportunidades e no acolhimento.

Assim, a escola como território plural, cabe o jovem rimador e sua arte grafiteira; cabe o gingado da resistência da capoeira; cabe a memória de homens e mulheres anônimos, que ajudaram a construir a comunidade; cabe a leveza das matracas e pandeirões do Bumba-meu-boi, no sotaque da Baixada; e, cabe a “resenha” de mulheres e homens, após a labuta de seu trabalho de quebrar o coco babaçu. Enfim, a escola é lugar de TODOS!

3. SOBRE UM NOVO CURRÍCULO PARA A EJA JUVENILIZADA

A Educação de Jovens e Adultos – EJA objetiva oferecer educação a todos aqueles que não a obtiveram na idade certa, sendo criada no Brasil, no Período Colonial e reconhecida como responsabilidade do Estado, somente com a Constituição de 1934, ratificada nas demais constituições, posteriores, de acordo com Cortada (2013).

A EJA foi instituída, legalmente, como modalidade da educação básica a partir de 1996, com a aprovação da atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96), cuja tramitação deu-se no bojo das adaptações da política educacional aos ditames da política econômica, pautada nos ideais neoliberais e sustentada pelo ideário da globalização. Tais fatos trouxe um substancial alteração na forma de se fazer a EJA, sobretudo com a diminuição da idade para os exames supletivos (de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos, no Ensino Médio), que somado a outros fatores, concorreram para o surgimento do fenômeno chamado de juvenilização, segundo Carvalho (2019).

A juvenilização é o processo de rejuvenescimento das turmas da EJA, alterando o perfil desse público: anteriormente, era formado em sua maioria, por adultos e idosos em busca de alfabetização; e, na atualidade, majoritariamente, têm-se um grupo composto por jovens urbanos que tiveram sua trajetória escolar no ensino regular, marcada pelo insucesso, conforme Dayrel (2006).



Este fenômeno socioeducativo desencadeia uma série de mudanças (conceituais e metodológicas), nas formas de como mediar o conhecimento, o que implica em adotar novas bases curriculares, que possibilite uma conexão entre a escola e o contexto social de seu aluno, em tempos em que a escola se converteu em um lugar de cruzamento de múltiplas culturas, segundo Gabriel (2013).

Simultaneamente, Silva (2005), aponta mudanças na teoria do currículo, que superou a concepção tradicional que o considerava como um simples programa a ser cumprido, passando a adotar a visão de um artefato cultural, que exprime relações de poder. É nesta concepção que, de acordo com Paraíso (2023), adentra a teoria do Multiculturalismo no currículo escolar, cujo objetivo concretiza-se em ser um plano de ensino que reconhece, valoriza e incorpora a diversidade cultural nas experiências de aprendizado dos alunos.



4. MODALIDADES ORGANIZATIVAS DOS CONTEÚDOS

De acordo com Lerner (2002) e Zabala (1998), as modalidades organizativas dos conteúdos ajudam o professor a otimizar e flexibilizar a relação entre tempo didático e aprendizagem, de forma interdisciplinar.

Eis, as principais:

PROJETO DIDÁTICO

É um plano de trabalho, que organiza o tempo e os conteúdos em torno de uma situação-problema, ou seja, da realidade concreta. Tem como eixo condutor, um produto a ser construído e apresentado ao final, sendo considerado um propósito social, que por sua vez, articula-se ao propósito didático (conteúdos escolares que os alunos devem aprender). Seu tempo de duração depende dos objetivos propostos.

ATIVIDADES PERMANENTES (ou habituais):

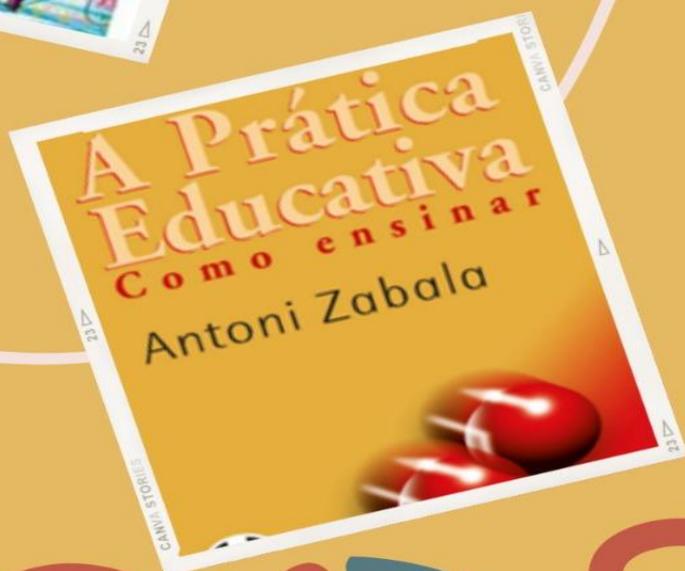
Trata-se de situações didáticas realizadas com regularidade, cumprindo com o objetivo de se constituir como rotineiro, habitual.

É efetivado com uma frequência constante - diariamente, semanal ou quinzenalmente

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

É definida como um conjunto de situações didáticas ordenadas, articuladas em torno de um objetivo didático, compartilhado do início ao fim, por alunos e professores. Envolve diferentes componentes curriculares e caracteriza-se pela progressão do nível de dificuldade.

Seu tempo de duração é variável, com no mínimo, 1h/aula por semana.

PARA SABER +:

5. PROPOSTAS DE ATIVIDADES



A EJA é um público multifacetado, que merece experienciar, em seu processo de escolarização, diversas situações de aprendizagem, em diferentes ambientes e com temáticas que dialoguem com sua identidade cultural

A seguir, algumas sugestões de **Sequências Didáticas** para trabalhar com os alunos e alunas da EJA, cuja abordagem principal envolve a cultura e o fortalecimento do sentimento de pertencimento a um território.



6. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01: EMBOLODA URBANA DE PALAVRAS: BATALHA DE RIMA



Fé em Deus que ele é Justo,
Ei, irmão nunca se esqueça,
na guarda, guerreiro,
Levanta a cabeça truta, onde estiver
seja lá como for,
Tenha fé porque até no lixão nasce flor.
RACIONAIS MCs (Vida loka - parte 1, 2002)

OBJETIVO:

Conhecer a Batalha de Rima ou rap de improviso, enquanto instrumento de valorização da cultura juvenil, negra e periférica, estimulando a criatividade e desenvolvendo as habilidades de leitura, escrita e oralidade.

PERÍODO: 06 semanas (02 aulas semanais)

PÚBLICO: Alunos da EJA

COLABORADORES: Grupos de rap do bairro e/ou da cidade

RECURSOS: Textos de gêneros diversos; fotografias; material para escrita; cronômetro; notebook; data-show; caixa de som; microfone; material para grafiteagem.

PRINCIPAIS SITUAÇÕES DIDÁTICAS: Sensibilização e apresentação da temática; Levantamento dos conhecimentos prévios; Audição de canções; Exibição de documentário e demais vídeos; Leitura e escrita de gêneros diversos; Produção de grafites nos muros da escola; Entrevistas; Oficina de dança de rua.

COMPONENTES ENVOLVIDOS: Arte; Educação Física; Língua Portuguesa; História; Geografia; Sociologia, entre outros.

QUESTÕES NORTEADORAS:



- O que é Batalha de Rima, onde surgiu e qual o seu objetivo?
- Quais as semelhanças e as diferenças com o gênero musical do Repente ou Embolada?
- Quais grupos na cidade e no Estado, são representantes desse gênero musical?
- Qual a sua relação com a arte do Grafite?
- Como é vivenciada a relação de gênero dentro do movimento de Batalha de Rima?

CULMINÂNCIA:

Realização de uma batalha de rima no espaço escolar.

PARA SABER MAIS:



- SANTOS, Sávio Oliveira da Silva. Batalhas de rima: espaços de reeducação de jovens homens negros. Disponível em: https://africaeaficanidades.com.br/documentos/Dossie_Estudos_sobre_homens_nao_brancos.pdf#page=8
- História e ascensão das Batalhas de rima no Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/P2qacf26zY8>
- A batalha de rima surgiu na escravidão dos USA. Disponível em: <https://youtu.be/cg-41ExdGTU>



MÚSICA DE MC ALCINO - PULMÃO DE AÇO



FONTE: YOUTUBE



7. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02: GINGA PRA CÁ E PRA LÁ: VEM DANÇAR CAPOEIRA!



E hoje tem capoeira
No toque da viola chega pra roda
E vamos jogar
Olha pega a beriba e começa a
tocar Pandeiro, atabaque não pode
faltar
No jogo ligeiro que lá na Bahia
Aprendi a jogar.
ABADÁ CAPOEIRA – Mestre Camisa
(Hoje tem capoeira, 2020)

OBJETIVO:

Reconhecer o jogo da Capoeira como expressão da memória social e resistência da cultura popular afro-brasileira, a fim de estimular a conscientização acerca da questão étnico-racial, bem como, promover o combate aos estereótipos inconvenientes.

PERÍODO: 06 semanas (02 aulas semanais)

PÚBLICO: Alunos da EJA

COLABORADORES: Grupos de capoeira do bairro e/ou da cidade

RECURSOS: Textos de gêneros diversos; fotografias; material para escrita; instrumentos musicais da capoeira; notebook; data-show; caixa de som etc.

PRINCIPAIS SITUAÇÕES DIDÁTICAS: Sensibilização e apresentação; Levantamento dos conhecimentos prévios; Audição de canções; Exibição de documentário e demais vídeos; Leitura e escrita de gêneros diversos; Visita à sede de um grupo de capoeira do bairro; Entrevistas etc.

COMPONENTES CURRICULARES: Arte; Educação Física; Língua Portuguesa; História; Geografia; Sociologia, entre outros.



QUESTÕES NORTEADORAS:

- Qual a origem da capoeira? E qual a etimologia de seu nome?
- Qual a diferença entre as capoeiras que se joga no Brasil e na África?
- Quais palavras compõem o vocabulário da capoeira?
- Qual a representatividade da capoeira, no processo de resistência dos negros, frente ao processo de escravização e de racismo?

CULMINÂNCIA:

Realização de oficina de capoeira no espaço escolar.

PARA SABER +:



- FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Aspectos do desenvolvimento da capoeira: transnacionalidade, resistência cultural e mobilidade. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2457>
- A história da capoeira - Eduardo Bueno. Disponível em: <https://youtu.be/fAdeOPjprro>
- Capoeira: história e características de uma luta de resistência. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NzulQ6knoD0&ab_channel=PensandooMovimento

MÚSICA DE PAULO CÉSAR - TOQUE DE SÃO BENTO GRANDE DE ANGOLA



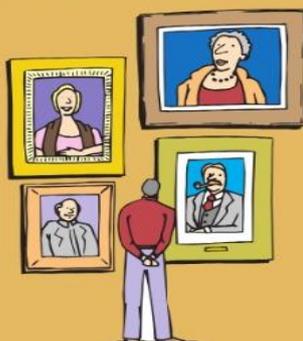
FONTE: YOUTUBE



Capoeira



8. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03: UM MUSEU DA MINHA GENTE



Pertencer não vem apenas de ser fraca e precisar unir-se a algo ou a alguém mais forte. Muitas vezes a vontade intensa de pertencer vem em mim de minha própria força - eu quero pertencer para que minha força não seja inútil e fortifique uma pessoa ou uma coisa.
Clarice Lispector (1984, p. 66)

OBJETIVO:

Resgatar a história local do bairro, por meio da valorização da memória dos primeiros moradores, a fim de montar uma exposição temporária com elementos variados, para assim, promover a construção do sentimento de pertencimento ao território e de fortalecimento de sua identidade cultural.

PERÍODO: 06 semanas (02 aulas semanais)

PÚBLICO: Alunos da EJA

COLABORADORES: Associação de moradores do bairro / Clube de Mães / Historiadores

RECURSOS: Textos de gêneros diversos, artigos de jornais, em especial; fotografias; gravador; notebook; data-show; caixa de som; etc.

PRINCIPAIS SITUAÇÕES DIDÁTICAS: Sensibilização e apresentação; Levantamento dos conhecimentos prévios; Audição de podcast sobre a origem do bairro; Entrevistas; Leitura e escrita de gêneros diversos; Exibição de documentário e demais vídeos; Visita a um museu da cidade; Compilação de materiais para a exposição.

COMPONENTES CURRICULARES: Arte; Língua Portuguesa; História; Geografia; Sociologia, entre outros.

QUESTÕES NORTEADORAS:

- O que é museu e qual a sua importância?
- Qual tipo de memória, importa ao museu guardar?
- Quais são os principais museus do mundo? E da minha cidade?
- Qual a origem do meu bairro?
- A história do bairro é contada como parte da história oficial da cidade?

CULMINÂNCIA:

Montagem de um Museu sobre a história do bairro.

PARA SABER +:



- COSTA, Marcelo Lima. Projeto Minha Quebrada tem História: podcasts sobre a história dos mais tradicionais bairros de São Luís. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/OS5afDqkcxpt0yy09bg4Ag?si=ZrKISdQgThWDEWKTlvtXUw>
- Episódio 1: O que é um Museu? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V3irP5IA_co&ab_channel=MuseudeArtedaUFPR-MusA
- Visita a museus: 12 passos para organizar melhor a saída da escola. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2159/visita-a-museus-12-passos-para-organizar-melhor-a-saida-da-escola>

MÚSICA DE CHICO SCIENCE E NAÇÃO ZUMBI - MARACATU



FONTE: YOUTUBE



9. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

04:

BUMBA-MEU-BOI: SOTAQUE DE BAIXADA



Eu sou guerreiro, eu sou valente

Eu venho de São Vicente

Minha aldeia no Tabocá

... Não adianta querer

Nem discutir nem brigar

Não adianta querer

Não vai aprender copiar

BOI DE SANTA FÉ – Figueiredo / Cláudio

(Mensageiros dos Santos, 2021)

OBJETIVO:

Compreender a manifestação folclórica do Bumba-meu-boi como expressão maior da cultura popular do Maranhão, reconhecendo o sotaque da Baixada, como símbolo identitário da comunidade.

PERÍODO: 06 semanas (02 aulas semanais)

PÚBLICO: Alunos da EJA

COLABORADORES: Grupos de bumba-meu boi do bairro e da cidade

RECURSOS: Textos de gêneros diversos, artigos de jornais, em especial; fotografias; gravador; notebook; data-show; caixa de som; etc.

PRINCIPAIS SITUAÇÕES DIDÁTICAS: Sensibilização e apresentação; Levantamento dos conhecimentos prévios; Audição de podcast sobre a história do bairro; Exibição de documentário e demais vídeos; Leitura e escrita de gêneros diversos; Exploração da cartografia do bairro; Atividade extraclasse (visita a um barracão de bumba-meu-boi do bairro; visita ao museu da cidade; Entrevistas; Ensaios para a apresentação musical.

COMPONENTES CURRICULARES: Arte; Língua Portuguesa; História; Geografia; Sociologia, Educação Física; entre outros.

QUESTÕES NORTEADORAS:



- Quais elementos estão na origem da festa/auto Bumba-meu-boi?
- Qual a sua importância social?
- Quais elementos caracterizam cada sotaque?
- Por que o sotaque da Baixada possui interlocução com o bairro que circunda a escola?
- O que diferencia a manifestação do Bumba-meu-boi maranhense, para os de outros estados brasileiros?

CULMINÂNCIA:

Apresentação Cultural

PARA SABER +:



- ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira. Dinâmicas do bumba-meu-boi maranhense: classificação em “sotaques” e participação do público. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43540401/2-Dinamicas-do-bumba-meu-boi-maranhense-libre.pdf?1457524263=&response-content-disposition>
- FURLANETO, Beatriz Helena. O bumba-meu-boi do Maranhão: território de encontros e representações sociais. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/viewFile/20615/13759>
- Expedições apresenta o Bumba-meu-boi do Maranhão. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5G8gYfk-bBg&ab_channel=TVBrasil
- Documentário - Sotaque Encontro da Baixada. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KwTJhdgnCYY&ab_channel=MARISESFARIAS

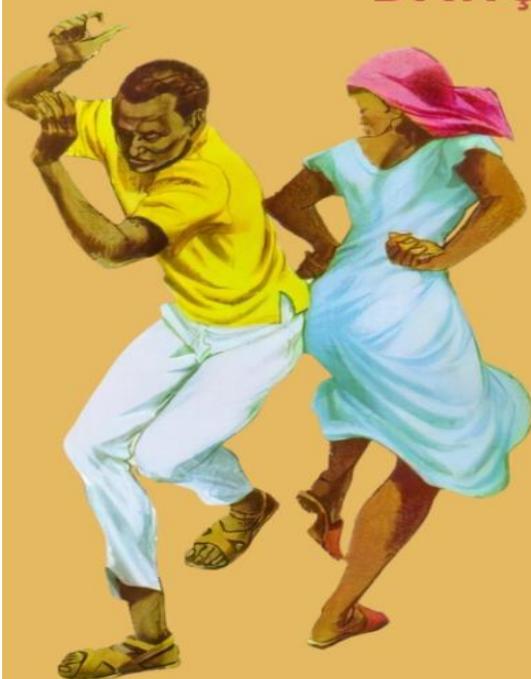
MÚSICA DE BOI DE SANTA FÉ - GUERREIRO VALENTE



FONTE: YOUTUBE



10. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 05: QUEBRA SINHÁ, QUEBRA SINHÔ: DANÇA DO COCO



Que coco é esse que toca na ilha
Que coco é esse que toca na ilha?
Que não é Pirinã, que não é Catolé,
que não é Babaçu
Que não é Pirinã, que não é Catolé,
que não é Babaçu.

BOI BARRICA – Godão (Coco da paixão, 2000)

OBJETIVO:

Ressignificar a Dança do Coco como elemento formador da identidade cultural da comunidade, a fim de resgatar a importância da influência indígena e africana na intersecção das manifestações artísticas, religiosas e folclóricas da nossa cidade.

PERÍODO: 06 semanas (02 aulas semanais)

PÚBLICO: Alunos da EJA

COLABORADORES: Grupos de Dança do Coco do bairro e/ou da cidade

RECURSOS: Textos de gêneros diversos; fotografias; notebook; data-show; caixa de som; instrumentos musicais da manifestação; indumentárias e acessórios utilizados nas apresentações etc.

PRINCIPAIS SITUAÇÕES DIDÁTICAS: Sensibilização e apresentação; Levantamento dos conhecimentos prévios; Audição de canções; Exibição de documentário e demais vídeos; Leitura e escrita de gêneros diversos; Visita à sede (barracão) da brincadeira; Entrevista; Descobrimo o trabalho das quebradeiras de coco e os produtos feitos a partir do coco e da palha da palmeira; Trabalho em pequenos grupos para preparar temas do seminário.

COMPONENTES CURRICULARES: Arte; Língua Portuguesa; História; Geografia; Sociologia, Matemática, Química, Biologia, entre outros.

QUESTÕES NORTEADORAS:

- O que é a Dança do Coco?
- Quando, onde surgiu e o que representa a Dança do coco?
- Qual a similaridade da dança do coco com outras manifestações culturais?
- Quais os instrumentos musicais e acessórios, compõem o figurino da dança do coco?
- Quantos e quais grupos de Dança do coco, existem na localidade da escola?
- Como a Dança do coco contribui para o fortalecimento da identidade cultural?

CULMINÂNCIA:

Seminário escolar e cultural.

PARA SABER +:



- MORAIS, Flávio Campos de; HENRIQUE, Gleiciely Nascimento; DA SILVA, Thais Maria; SILVA, Adriano Florência da. A dança coco no chão da escola. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Temas-Em-Educacao-Fisica-Escolar/publication/373218918_A_DANCA_COCO_NO_CHAO_DA_ESCOLA/inks/64e10c1c177c59041304e6a1/A-DANCA-COCO-NO-CHAO-DA-ESCOLA.pdf



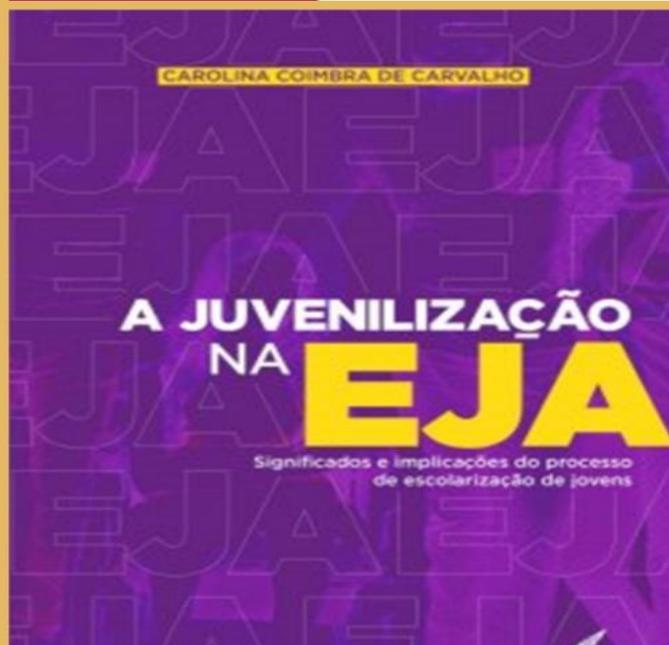
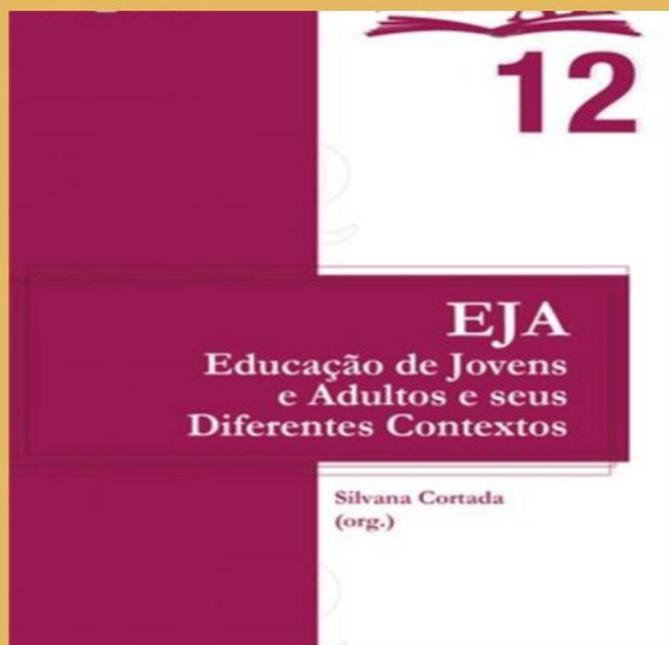
MÚSICA DE DONA SELMA - AREIA



FONTE: YOUTUBE



11. PRA AMPLIAR A VISÃO: SUGESTÕES DE LIVROS



11. PRA AMPLIAR A VISÃO: SUGESTÕES DE LIVROS



13. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei Federal no 9.394. Brasília: Senado Federal, de 26 de dezembro 1996.

BROWN, Mano. Vida loka parte 1. Racionais MCs. São Paulo: Cosa Nostra, 2002.

CAMISA, Mestre. Hoje tem capoeira. Abadá Capoeira. Rio de Janeiro: Passarinho capoeira, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria (org). Reinventar a escola. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU. Interculturalidade e cultura (s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (org). Reinventar a escola. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, Carolina Coimbra. A juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens. – São Luís: Editora IFMA, 2019.

CORTADA, Silvana. EJA – Educação de jovens e adultos e seus diferentes contextos. Jundiaí, Paco Editorial. 2013.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GABRIEL, Carmem Teresa. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, Vera Maria (org). Reinventar a escola. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GODÃO, José Pereira. Coco da paixão. Boi Barrica. São Luís: Companhia Barrica, 2000.

LERNER, Délia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LISPECTOR, Clarice. A descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículos: teorias e políticas. – São Paulo: Contexto, 2023.

PIAGET J.(1994) O juízo moral na criança. São Paulo : Martins Fontes,[1932].

RACIONAIS MCs. Vida loka – Parte 1. São Paulo: Cosa Nostra

REIS, Rosa. Serra do Mar. Cacuriá de D. Teté. São Luís: Independente, 2018.

SILVA, T. Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo. – 2. ed., 9ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

14. SOBRE A AUTORA



Mestranda no Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2005). Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar, pelo Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão - CAPEM (2008). Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica (GPCEB) - PPGEEB/UFMA. Tem experiência em formação de professores, como professora na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental e como Coordenadora Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Atua como professora de Educação Infantil na rede pública de ensino de São Luís - MA e como Supervisora Escolar do Ensino Médio Regular, na rede estadual de educação do Maranhão.

14. SOBRE A ORIENTADORA



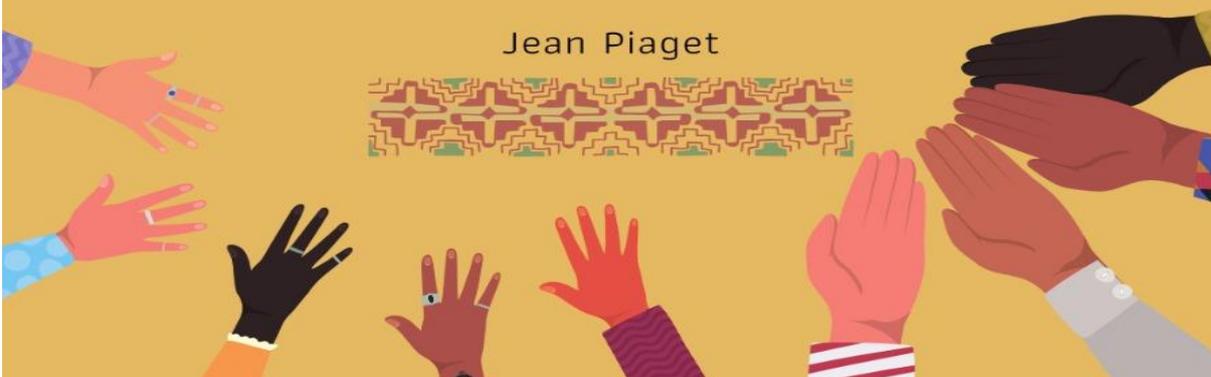
Maria José

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011) cursou o Pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/ Faculdade de Educação/FAE, sob a supervisão da Prof^a. Dr^a Marlucy Alves Paraíso, no período de 05 de agosto de 2017 à 05 de julho de 2018. Atualmente é estatutária da Universidade Federal do Maranhão, atuando principalmente em Currículo, Didática, Estágio Supervisionado e Educação Infantil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica, vinculado à Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora Local do Curso de Pedagogia do Programa Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica - PARFOR/MEC/CAPES/UFMA. Coordenadora Adjunta do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica - PARFOR/MEC/CAPES/UFMA Coordenadora do Grupo de Estudo Currículo da Educação Básica (GPCEB) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica.



"O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram."

Jean Piaget



ANEXOS:

ANEXO 01: Matriz Curricular da EJA – Rede estadual

ENSINO MÉDIO – EJA - NOTURNO

Estrutura Curricular	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	2022			
			1ª ETAPA		2ª ETAPA	
			CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGEM	Língua Portuguesa	4	160	4	160
		Língua Inglesa	1	40	1	40
		Língua Espanhola	0	0	1	40
		Educação Física	0	0	1	40
		Arte	1	40	2	80
	SUBTOTAL		6	240	9	360
	MATEMÁTICA	Matemática	4	160	4	160
		SUBTOTAL	4	160	4	4
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia*	2	80	2	80
		Química*	2	80	2	80
		Física*	2	80	2	80
	SUBTOTAL		6	240	6	240
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	80	2	80
		Geografia*	2	80	2	80
		Sociologia*	2	80	1	40
		Filosofia	1	40	1	40
SUBTOTAL		7	280	6	240	
TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			23	920	25	1000
PARTE DIVERSIFICADA	FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	Projeto de Vida	1	40	0	0
		Eletivas de Base	2	80	0	0
		Pré IF Ciências da Saúde	1	40	0	0
		Pré IF Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas	1	40	0	0
		Pré IF Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	1	40	0	0
		Pré IF Ciências Humanas e Linguagens	1	40	0	0
		Eletivas IF	0	0	0	0
		Projeto de Corresponsabilidade Social	0	0	0	00
		SUBTOTAL		7	280	0
CARGA HORÁRIA GERAL			30	1200	25	1000

ANEXO 02: Matriz curricular da EJA-Tec

ESTADO DO MARANHÃO

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - SEDUC

SECRETARIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INTEGRAL - SAEPVSEUDUC

SUPERVISÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



MATRIZ CURRICULAR CURSO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO EM LOGÍSTICA - EJATEC - NOTURNO																									
ATENDENDO AOS DISPOSITIVOS DA LDBEN- LEI 9.394/96, LEI 11.161/2005, LEI 10.793/2003, PARECER CNE/CEB Nº 38/2006, RES. CEB/CNE Nº 03/2010 e a LEI Nº 13.415 - 16/02/2017 (que altera a atual LDBEN), RES.CNE-CEB Nº 03/2018, RES. CNE/CP Nº01/2021 E RES. CNE/CEB Nº01/2021																									
CURSO: TÉCNICO EM LOGÍSTICA /800H										EIXO TECNOLÓGICO: GESTÃO E NEGÓCIOS															
FORMAÇÃO GERAL				ETAPAS																					
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	I ETAPA						II ETAPA						TOTAL											
		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		CHT H/A	CHT H/R										
		S	H/A	T	H/A	S	H/A	T	H/A	A	H/A	A	H/R			S	H/A	T	H/A	S	H/A	T	H/A	A	H/A
LÍNGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	60			3	60	120	90	2	40			2	40	80	60	200	150						
	ARTE	1	20			1	20	40	30							0	0	40	30						
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	20			1	20	40	30							0	0	40	30						
	LÍNGUA INGLESA	1	20			1	20	40	30	1	20			1	20	40	30	80	60						
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	2	40			2	40	80	60	1	20					20	15	100	75						
	GEOGRAFIA	2	40			2	40	80	60	1	20			1	20	40	30	120	90						
	FILOSOFIA	2	40			2	40	80	60							0	0	80	60						
	SOCIOLOGIA	2	40			2	40	80	60							0	0	80	60						
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	2	40			2	40	80	60	1	20					20	15	100	75						
	FÍSICA	2	40			2	40	80	60	1	20					20	15	100	75						
	BIOLOGIA	2	40			2	40	80	60	1	20					20	15	100	75						
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	60			3	60	120	90	3	60			3	60	120	90	240	180						
		23	460			23	460	920	690	11	220			7	140	360	270	1280	960						
NÚCLEO COMUM - FORMAÇÃO PROFISSIONAL																									
ETAPAS																									
		I ETAPA						II ETAPA						TOTAL											
		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		CHT H/A	CHT H/R										
		S	H/A	T	H/A	S	H/A	T	H/A	A	H/A	A	H/R			S	H/A	T	H/A	S	H/A	T	H/A	A	H/A
PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO		2	40			2	40	80	60							0	0	80	60						
PESQUISA CIENTÍFICA		1	20			1	20	40	30	2	40					40	30	80	60						
LINGUAGEM, TRABALHO E TECNOLOGIA		1	20			1	20	40	30	2	40					40	30	80	60						
INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL								0	0	2	40			2	40	80	60	80	60						
SUBTOTAL		4	80			4	80	160	120	6	120			2	40	160	120	320	240						
FORMAÇÃO PROFISSIONAL																									
ETAPAS																									
		I ETAPA						II ETAPA						TOTAL											
		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		CHT H/A	CHT H/R										
		S	H/A	T	H/A	S	H/A	T	H/A	A	H/A	A	H/R			S	H/A	T	H/A	S	H/A	T	H/A	A	H/A
INTRODUÇÃO À LOGÍSTICA		2	40					40	30							0	0	40	30						
GESTÃO DE COMPRAS E CONTROLE DE ESTOQUES		3	60					60	45							0	0	60	45						
ARMAZEM E MOVIMENTAÇÃO DE MATERIAIS		2	40			2	40	80	60							0	0	80	60						
GESTÃO DE MARKETING E QUALIDADE						3	60	60	45							0	0	60	45						
CÁLCULO TÉCNICO						2	40	40	30							0	0	40	30						
SUBTOTAL		7	140			7	140	280	210	0	0			0	0	0	0	280	210						
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM ASSISTENTE EM LOGÍSTICA = 210 HORAS																									

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ETAPAS														TOTAL	
	I ETAPA						II ETAPA						TOTAL			
	1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		CHT H/A	CHT H/R		
	S	H/A	T	H/A	S	H/A	T	H/A	A	H/A	A	H/R				
OPERAÇÕES DE TRANSPORTES E DISTRIBUIÇÃO					0	0	3	60			60	45	60	45		
PROCESSOS DE QUALIDADE DE SISTEMA					0	0	2	40			40	30	60	45		
CONTABILIDADE BÁSICA					0	0	3	60			60	45	60	45		
CONTROLE E PLANEJAMENTO DE PRODUÇÃO					0	0	3	60			60	45	60	45		
SISTEMAS DE PRODUÇÃO					0	0			3	60	60	45	40	30		
SUBTOTAL	0	0	0	0	0	0	11	220	3	60	280	210	280	210		
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO DA PRODUÇÃO = 210 HORAS																
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ETAPAS														TOTAL	
	I ETAPA						II ETAPA						TOTAL			
	1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		CHT H/A	CHT H/R		
	S	H/A	T	H/A	S	H/A	T	H/A	A	H/A	A	H/R				
GESTÃO DE OPERAÇÕES LOGÍSTICAS					0	0			3	60	60	45	40	30		
SISTEMA DE INFORMAÇÃO APLICADOS A LOGÍSTICA					0	0			2	40	40	30	40	30		
LOGÍSTICA REVERSA					0	0			2	20	20	15	40	30		
NOÇÕES DE LEGISLAÇÃO EMPRESARIAL E TRIBUTÁRIA					0	0			2	40	40	30	40	30		
LOGÍSTICA INTERNACIONAL E ADUANEIRA					0	0			2	40	40	30	40	30		
ESTÁGIO SUPERVISIONADO OU TCC	0	0	0	0	0	0	0	0	9	240	240	180	240	180		
SUBTOTAL	0	0	0	0	0	0	0	0	20	440	440	330	440	330		
HABILITAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO EM LOGÍSTICA	11	220	11	220	440	330	17	340	25	540	880	660	1320	990		
CARGA HORÁRIA TOTAL DA EJATEC	34	680	34	680	1360	1020	28	560	32	680	1240	930	2600	1950		