UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED

MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GÊNESIS GUIMARÃES SOARES

CURRÍCULO E CULTURA: INTERCONEXÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2023

GÊNESIS GUIMARÃES SOARES

CURRÍCULO E CULTURA: INTERCONEXÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional

Orientador: Professor Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2023

S654c

Soares, Gênesis Guimarães.
Currículo e cultura: interconexões entre a Educação de Jovens e Adultos e a educação do campo.\ Gênesis Guimarães Soares, 2023.
144f.
Orientador (a): Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.
Inclui referências. 123 – 133.
1. Educação do Campo - Aspectos culturais. 2.Educação de Jovens e Adultos. 3. Políticas Curriculares. 4. Escolarização. I. Cunha Júnior, Adenilson Souza. II. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 371.042

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

GÊNESIS GUIMARÃES SOARES

CURRÍCULO E CULTURA: INTERCONEXÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

DATA DA APROVAÇÃO: 23 / 02 / 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Orientador)

Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UNEB/UESB)
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira
Universidade de Brasília (UnB)
(Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela sua infinita bondade e misericórdia, durante todos os anos da minha vida e, sobretudo, nos momentos em que pensei que não fosse possível...

Ao meu orientador, Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior, externalizo a minha eterna gratidão pelos ensinamentos tão valiosos, pelas palavras de incentivo, pelas risadas e por todo carinho e paciência durante essa trajetória.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) que, com empenho e profissionalismo, disponibilizaram tempo e atenção para nos auxiliar a todo o momento, colaborando para a realização das nossas pesquisas.

Às professoras Dra. Maria Clarisse Vieira e Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, por participarem da Banca de Qualificação e de Defesa, contribuindo ricamente para a conclusão desta dissertação e para a minha formação enquanto pesquisador.

À minha vó Alzira, pelas incessantes orações e por ter sido a maior inspiração para a realização desta pesquisa.

À minha amiga Ludmila, que sempre esteve disposta a dividir o peso da jornada.

A Kaique, pelo companheirismo e por ter acompanhado o nascimento desta pesquisa.

Às queridas Luana e Maria das Graças pelo incentivo, carinho e orações.

À Luanna Lua e Thiago, pela amizade e carinho.

A Raphael, por existir, estar presente e por tantos outros motivos que não conseguiria escrever em poucas linhas.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire, 1996.

SOARES, Gênesis Guimarães. **Currículo e Cultura: Intersecções entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo**. 2023. f. 144. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista. 2023.

RESUMO

A presente dissertação, intitulada de "Currículo e Cultura: Interconexões entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo", propôs, enquanto objeto de estudo, analisar como a cultura impacta nos currículos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas do campo que estão localizadas em localidades rurais da cidade de Vitória da Conquista, no Território de Identidade do Sudoeste da Bahia. Com esse propósito, buscamos conhecer os sentidos atribuídos ao currículo e à cultura por parte de docentes que atuam nas localidades e, por conseguinte, aprofundamos na compreensão de como a cultura impacta nos currículos da EJA, no contexto da educação do campo. Todo o percurso metodológico foi trilhado a partir da abordagem qualitativa, por compreendermos a necessidade de que os sujeitos se expressem livremente acerca das suas vivências e percepções do que ocorre diariamente em sua prática no cotidiano escolar. Tratando-se dos informantes da pesquisa, optamos por selecionar 2 docentes que atuam de uma mesma localidade. O instrumento empregado para a produção de dados foi a entrevista semiestruturada, que posteriormente foi submetida ao tratamento da técnica da análise de conteúdo, de modo que foi possível categorizar os resultados obtidos por meio das entrevistas, de maneira a compreender como ocorre realmente a elaboração dos currículos da EJA no município e como a cultura local dos educandos impacta nesse processo e em sua efetivação no dia a dia da escola. Os resultados obtidos demonstraram que existem fragilidades nas políticas educacionais do município, no sentido de se pensar o currículo enquanto dispositivo político e imbricado de significados. Também é possível inferirmos que a cultura local pouco influencia na elaboração dos currículos prescritos, uma vez que o mesmo é pensado unicamente enquanto conteúdo. Apesar disso, os docentes demonstraram que têm se movimentado com o objetivo de adequarem as suas práticas à realidade local da escola e dos educandos, com o intuito de fortalecer o processo de escolarização e diminuir a evasão.

Palavras-chave: Aspectos Culturais; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Escolarização; Políticas Curriculares.

ABSTRACT

The present dissertation, entitled "Curriculum and Culture: Interconnections between Youth and Adult Education and Rural Education" proposed as object of study to analyze how culture impacts on the curricula of Youth and Adult Education (YAE) in rural schools that are located in rural localities of the city of Vitória da Conquista, in the Identity Territory of Southwest Bahia. With this purpose, we seek to know the meanings attributed to the curriculum and culture by teachers who work in the localities and, consequently, deepen our understanding of how culture impacts on the YAE curricula in the context of rural education. The entire methodological path was based on the qualitative approach, because we understand the need for subjects to express themselves freely about their experiences and perceptions of what occurs daily in their school practice. As for the research informants, we chose to select two teachers who work in the same locality. The instrument used to produce data was a semi-structured interview, which was later submitted to the content analysis technique, so that it was possible to categorize the results obtained through the interviews, in order to understand how the preparation of the curriculum of YAE in the municipality actually occurs and how the local culture of the students impacts on this process and its effectiveness in the day-to-day life of the school. The results obtained showed that there are weaknesses in the educational policies of the municipality in terms of thinking about the curriculum as a political device and imbricated with meanings. It is also possible to infer that the local culture has little influence on the development of the prescribed curricula, since it is thought of solely as content. Despite this, teachers have shown that they have been moving to adapt their practices to the local reality of the school and students, in order to strengthen the schooling process and reduce dropout.

Keywords: Cultural Aspects; Youth and Adult Education; Rural Education, Schooling; Curricular Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

TI – Território de Identidade

TISB – Território de Identidade do Sudoeste Baiano

PTI – Programa Territórios de Identidade

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

CNE – Conselho Nacional de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Território de identidade do Sudoeste da Bahia 28
Figura 2 – Mapa do Estado da Bahia com as divisões dos territórios de identidade..... 28
Figura 3 – Critérios de Seleção 47
Figura 4 – Distribuição por região geográfica dos estudos..... 49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição do perfil dos informantes da pesquisa..... 31
Quadro 2 – Currículo da EJA da rede municipal de Vitória da Conquista..... 36
Quadro 3 – Produções selecionadas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações..... 54
Quadro 4 – Produções selecionadas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES... 55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas na EJA entre os anos de 1997 e 2006..... 34
Tabela 2 – Número de escolas do campo com turmas da EJA em Vitória da Conquista... 37
Tabela 3 – Número de estudos encontrados..... 48
Tabela 4 – Distribuição das produções por ano..... 49
Tabela 5 – Distribuição por abordagem e/ou método..... 50
Tabela 6 – Categorização temática..... 52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS 22

1.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO 22

1.2 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 25

1.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA 27

1.4 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA 39

1.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 40

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE CURRÍCULO E CULTURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO BRASIL 43

2.1 POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO: discussões recorrentes nas pesquisas em EJA 56

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: SEUS SUJEITOS, SUAS HISTÓRIAS E SUAS ESPECIFICIDADES 62

3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 62

3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO 66

3.3 CONVERGÊNCIAS ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO 70

4 CURRÍCULO E CULTURA: A EMERGÊNCIA DE CURRÍCULOS PRÓPRIOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO 83

4.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE CULTURA 83

4.2 CURRÍCULO? NÃO, CURRÍCULOS 87

4.3 CURRÍCULO E IDENTIDADE: [im]possíveis que se atravessam 90

4.4 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM CAMPO DE OBRAS 97

4.5 A FORMAÇÃO DE CURRÍCULOS PRÓPRIOS DA EJA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO 104

CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS 118

REFERÊNCIAS 123

APÊNDICE 134

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista 134

ANEXOS 135

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 135

ANEXO B – Autorização para coleta de dados 139

ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa 140

INTRODUÇÃO

O fenômeno da cultura é muito amplo e compreendê-lo requer cuidado e prudência epistemológica na abordagem de algumas das suas facetas e na ideia de cultura que propomos adotar enquanto objeto de estudo. Além da compressão de cultura, propomos explorar caminhos que percorrem em direção às relações entre cultura e currículo a partir da perspectiva da abordagem qualitativa. Investigar tal relação pode ser uma tarefa complexa e desafiadora, apesar disso, realizaremos deslocamentos com o objetivo de obter composições a partir desse diálogo.

Nesse âmbito, é importante destacarmos que, no cerne das relações sociais, se encontra a experiência com o outro por meio da comunicação e cognição. Sendo assim, essa perspectiva abordará a ideia de que as vivências cotidianas são essenciais para conferir significados e, assim, alcançar a amplitude do comportamento humano, que será interpretado a partir do seu significado.

Mediante essa noção, é válido conjeturarmos que atualmente a nossa sociedade vive em um contexto de hibridismo cultural, o qual surge no contexto da globalização e acarreta a homogeneização das culturas e deslocamentos de identidades, de modo a hibridizar os fenômenos que compõe o cotidiano e que perpassam os atores sociais.

Esse cenário tem levado a educação a um momento de "crise", em termos de desconstrução, bem como a um deslocamento para um novo paradigma que vai além do pensamento moderno. Por esse motivo, tal movimento tem sofrido ataques constantes de diversas esferas, por perceber a educação de forma única e universal. Apesar da resistência do próprio Estado em pensar a educação enquanto "deslocamento" constante, em direção às necessidades humanas, de modo crítico, contextualizado e cultural, para esta dissertação, seguiremos na contramão.

Sendo assim, compreendendo identidade enquanto o que eu sou, e diferença enquanto o que o outro é, faz-se necessário contextualizarmos a relação estabelecida entre o que sou e o objetivo de estudo aqui apresentado. Afinal, quais são os atravessamentos que despertaram o meu interesse em assumir a cultura enquanto objeto de estudo?

Inicio esse caminho fazendo um preâmbulo com o objetivo de demarcar de onde venho e o motivo de estar aqui. Posto que, para isso, é importante dizer que me encontro enquanto tataraneto de uma mulher indígena que foi "resgatada" ainda bebê após um ataque contra a sua família; [...]

[1]tetraneto, bisneto, neto e filho de pessoas que estiveram durante toda a vida ou parte dela no campo e, por diversos motivos, não tiveram o direito de permanecer na escola ou que permaneceram por poucos meses.

Logo, todas essas marcas geracionais foram e continuam sendo a origem de vivências únicas, que, transmitidas a partir da cultura familiar e local, constituem uma grande teia de significados que são construídos socialmente e são únicos para cada grupo. À vista disso, destacamos que nosso percurso de vida é caracterizado por conhecimentos e por culturas particulares, de maneira que sempre estaremos em contato direto com diversas compreensões de mundo e convívio social que são distintos do que a cultura exclusivamente urbana pode estar habituada.

Durante a graduação em Psicologia, experienciei momentos de discussão acerca do que seria a subjetividade e como a cultura perpassa toda essa construção. Pude compreender a dinâmica de movimentos sociais e como eles se articulam no sentido do fortalecimento da nossa identidade.

Ao finalizar a graduação, tive a oportunidade de realizar um curso de especialização no qual a matriz curricular trouxe componentes curriculares que abordaram temáticas como "Redes Sociais e Empoderamento dos Sujeitos", oportunidade na qual foram realizadas discussões acerca de movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as suas lutas enquanto rede social que promove emancipação humana, sobretudo, enquanto grupo que luta pela educação.

Diante disso, podemos nos valer do estudo de Barroso (2005, p. 745) que destaca que alguns dos princípios para uma educação pública são: "[...] a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares [...]", de forma que a escola ofereça uma educação que promova a emancipação através dos saberes e que atue com uma função social.

Posto isso, destaco que toda essa construção subjetiva, vivenciada no mundo real, sempre me instigou a compreender como os aspectos culturais das comunidades do campo são ou podem ser utilizados como instrumentos que potencializem o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, todas essas questões me trouxeram ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Desse modo, o

[1] Utilizamos os colchetes para demarcar a existência das gerações anteriores que transmitiram os padrões familiares através do tempo.

nosso interesse por estudos e vivências no e do campo não são recentes e tais questões já citadas nos instigam a seguir uma trajetória acadêmica após a conclusão do ensino superior, com o objetivo de compreender, propor discussões e reflexões que sejam relevantes ao entendimento da presença da cultura do campo nos currículos.

Para este estudo, iremos entender a cultura[2] a partir das relações sociais constituídas pelos sujeitos em interação constante, de modo que essa inter-relação possa ocorrer a partir de todas as ações humanas, ou seja, todas as práticas humanas estão repletas de cultura e significados construídos e mantidos socialmente. Corroborando essa afirmação, podemos destacar os estudos de Jean-Claude Forquin (1993), que entende a cultura como "[...] um mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz [...]" (FORQUIN, 1993, p. 168).

Por conseguinte, a nossa pretensão em iniciarmos este estudo surge do entendimento de que nenhum conhecimento deve se sobrepor a outro, sobretudo, quando pensamos em conhecimentos que, por muito tempo, foram deixados à margem e subjugados nos ambientes educacionais. E, assim, pensando em uma educação que não seja voltada apenas para exames certificadores e nem descontextualizada da realidade dos sujeitos a quem se destina esse processo, consideramos compreender essas questões a partir de uma interseção que ocorrerá no campo empírico, a partir da Educação de Jovens e Adultos [3](EJA), no contexto da Educação do Campo.

Para realizarmos essa discussão, é necessário caracterizarmos, de modo breve, que a EJA surge a partir do entendimento de que deveria haver um modelo de educação que atendesse aos sujeitos que não foram escolarizados e já não estão em idade considerada ideal para serem escolarizados nas classes regulares da educação básica. Apesar da sua característica enquanto parte das políticas públicas da educação básica, a EJA pode também ser compreendida para além desse cenário escolar, uma vez que a educação não é restrita à escolarização formal. Todavia, neste estudo, iremos nos ater aos processos educativos que ocorrem no contexto da educação, que é compreendida como formal. De acordo com Gohn (2006), a educação formal é compreendida como

[2]No capítulo 4, apresentaremos de modo detalhado as nossas compreensões acerca da cultura e os principais teóricos que irão subsidiar as discussões.

[3] No capítulo 3, apresentaremos a EJA e como ela se encontra no contexto da Educação do Campo.

sendo concebida nas escolas e fazendo uso de conteúdos e planejamentos que são estabelecidos previamente.

Portanto, iremos refletir acerca de quem são os educandos da EJA, de modo que seja possível compreender as suas especificidades enquanto sujeitos e suas características enquanto estudantes. E, sabendo que a identidade dos sujeitos é construída a partir de diversos processos e contextos sociais que permeiam a vida humana que ocorre nas vivências cotidianas diárias, dia após dia, compreendemos que os educandos da EJA são pessoas que possuem características marcantes, decorrentes de suas experiências.

A heterogeneidade das turmas da EJA ocorre a partir da existência de sujeitos que tiveram direitos negados, passaram por processos de exclusão, possuem culturas e vivem em espaços geográficos distantes das unidades escolares, acham-se em situação socioeconômica não favorável à sua permanência nas classes regulares, por necessitarem trabalhar para garantir a subsistência familiar, entre outros inúmeros fatores que não podem ser listados pela enorme variedade de pessoas que fazem parte desse contexto. Consequentemente, esses sujeitos estão distantes dos padrões de escolarização regular que se finda ao final da adolescência.

Apesar de serem tão distintos, esses fatores os aproximam enquanto sujeitos que estão inseridos em um microssistema, que é parte de uma grande diversidade de grupos dotados de marcadores culturais diversos que compõem a nossa sociedade. Observando a problemática referida, podemos refletir que os educandos das classes da EJA podem buscar essa modalidade de educação, ofertada na educação básica, no intuito de aprender ler e escrever, conseguir um emprego, buscar realização pessoal, seguir uma carreira acadêmica, entre outras motivações pessoais que os levam ao espaço escolar.

Logo, fica perceptível que sujeitos tão particulares necessitam ser vistos como tal, no sentido de serem dotados de experiências de vida que, de algum modo, poderão estar presentes no cotidiano escolar, assim como nos espaços não escolares. Assim, podemos articular que as experiências da vida cotidiana, como é o caso da sua cultura, pode não se afastar das experiências que ocorrem no espaço escolar. Como descreve Schutz (2012, p.84), “[...] não há um único modo de interpretar a vida, os fatos, os acontecimentos, por isso os diversos modos de ver e perceber, interpretar a vida social nos interessa [...]”.

Nessa perspectiva, em termos de relações existentes entre a vida cotidiana e o espaço escolar, sabemos que um dos documentos que marcam o cotidiano escolar e é constituído neste espaço é o currículo, cuja função é direcionar muitas ações das escolas, que transcendem as prescrições de conteúdo. O currículo é vivenciado e moldado, também, através dos processos educativos que ocorrem no espaço escolar, de modo que esse documento não é apenas um papel que regulamente ações, mas que constrói identidades e que caracteriza os sujeitos que estão inseridos nesse processo. Silva (2020, p. 150) acredita que "[...] o currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. [...] O currículo é documento de identidade [...]".

Assim, nesta pesquisa, propomos uma discussão que visa compreender qual a presença da cultura nos currículos, aqui compreendida com base em alguns autores que trabalham a temática. Entretanto, também destacamos a compreensão de cultura a partir de perspectivas as quais possibilitam apreensão das relações constituídas socialmente, nos processos educativos que ocorrem na EJA, no contexto da educação do campo. Buscaremos também compreender a presença da cultura a partir de uma compreensão do pensamento curricular, dos sentidos atribuídos pelos educadores às questões que serão investigadas e das políticas públicas que regulamentam a modalidade de ensino apresentada.

Dessa forma, pensar a cultura, enquanto recurso que possa favorecer a educação das pessoas jovens e adultas que estudam no campo, pode ser desafiador, porquanto a compreensão tradicional de ensino e de currículo ainda pode ser tida como necessária ou adequada para determinados fins e em dados cenários.

Nesse momento, podemos nos apoiar na concepção de educação bancária adotada por Paulo Freire (1987), que critica o modelo tradicional de ensino, no qual os educandos são tidos como depósitos que recebem informações e as arquiva. Essa visão bancária de educação entende os saberes como uma espécie de doação advinda daqueles que são sábios. Contudo, a compreensão da construção dos saberes vai além de uma hierarquia ou de depósito de conteúdo, uma vez que "[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com o outro [...]" (FREIRE, 1987, p.38).

Dessa maneira, a realização e posterior divulgação deste estudo propõe colaborar para que

os educadores, educandos, pesquisadores e comunidade possam refletir sobre a utilização dos elementos presentes no contexto de vida dos educandos, aqui dando um destaque para as vivências do campo em suas práticas educativas, de modo a colaborar no processo de aprendizagem, tornando-o significativo para os educandos e que não se prenda apenas a uma educação prescritiva, mas a uma educação para a vida, como é proposta pelas políticas da EJA.

Com isso, a partir das perspectivas apresentadas, foi delineado o seguinte problema de pesquisa: Como a cultura impacta no currículo da Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação do campo?

Apesar da existência de um número razoável de discussões que versam acerca da EJA, bem como da Educação do Campo, esta dissertação propõe compreender, a partir das políticas públicas e da visão curricular, como o fenômeno proposto é percebido e os sentidos atribuídos por docentes de uma localidade do campo de Vitória da Conquista, no Sudoeste da Bahia. De modo que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, foram estimadas todas as colocações feitas pelos informantes da pesquisa, a fim de se compreender como os sujeitos daquele território compreendem e quais os sentidos atribuídos à cultura, ao currículo e as suas relações nos processos educativos das escolas locais.

Não obstante, por estarmos propondo que, no campo empírico, sejam as escolas que ofereçam a educação de jovens e adultos e que seja localizada geograficamente no meio rural, é importante destacarmos que, assim como as políticas da EJA, a Educação do Campo também possui prerrogativas que tratam acerca da presença da cultura nos processos educativos. Por esse motivo, pensamos na intersecção entre a EJA e a Educação do Campo, uma vez que ambas as modalidades possuem o propósito de oferecer uma proposta de educação que vai para além do modelo tradicional.

Caldart (2009) considera primordial que questões relativas às práticas culturais e lutas sociais sejam respeitadas, quando forem elaborados os currículos da escola do campo, de maneira que a forma como os conteúdos forem abordados apresentem vinculações entre os conteúdos escolares e a realidade dos sujeitos. Também, afirma que, constantemente, tem sido discutida a necessidade de se lutar por uma escola que seja unitária, isto é, uma síntese do diverso, todavia, as particularidades do campo não têm sido consideradas nessa diversidade.

Como a questão dos processos educativos na EJA e na Educação do Campo é muito específica, dadas as questões já discutidas, espera-se que os resultados do estudo possam ser generalizados, no sentido de que outros docentes e pesquisadores possam pensar em um diálogo entre currículo e cultura, a fim de refletir sobre os processos de escolarização da EJA que acontecem no campo.

As discussões desenvolvidas até aqui nos fazem refletir acerca de uma indagação realizada por Barroso (2005) que enfatiza que a defesa da escola pública se ocupa também de uma ação em defesa de um fazer que observe a definição e implantação de políticas de educação que perpassem por uma elaboração coletiva e que promova igualdade a todos os cidadãos.

Por fim, visamos apresentar contribuições que possam ser divulgadas, utilizadas e ampliadas para que os educadores, gestores, pesquisadores e educandos, que estejam imbricados nas discussões, práticas e vivências da EJA e educação do campo, possam pensar sobre a presença da cultura nos currículos, de maneira a fomentar uma educação significativa, de qualidade e contextualizada. Então, para a operacionalização desta pesquisa, estabelecemos o seguinte objetivo geral: “Compreender como a cultura impacta no currículo da Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação do campo”.

E, como objetivos específicos, delineamos:

(1) Conhecer os sentidos atribuídos por educadores da Educação de Jovens e Adultos à relação entre cultura e currículo nos processos de escolarização no campo.

Para essa etapa, compreendemos que é fundamental que consigamos diferenciar o que é cultura e o que é currículo, a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa, no sentido de estabelecer diálogos entre os conceitos.

(2) Identificar possíveis entraves e possibilidades existentes entre a cultura produzida no campo e a prática docente a partir do currículo da EJA.

Esse segundo objetivo nos deu suporte para compreender quais seriam as dificuldades existentes entre a aproximação da cultura local e a prática docente e quais foram as possibilidades que eles encontraram para esse diálogo a partir do currículo.

(3) Discutir, a partir da perspectiva dos professores, como as práticas culturais da comunidade do campo podem contribuir para a construção do currículo da Educação de Jovens e Adultos no Campo.

Por fim, se existem possibilidades de aproximação entre currículo e cultura, quais são as vantagens para a construção dos currículos da EJA? Aqui, pensamos o currículo além da concepção de currículo, enquanto um aglomerado de conteúdo destinado a um fim. Por esse motivo, no início, antes de qualquer movimento no campo empírico, houve a necessidade de saber quais sentidos os participantes da pesquisa atribuíram ao currículo e à cultura.

Após a delimitação dos objetivos propostos, faz-se necessário apresentarmos como dispomos os capítulos da dissertação, que está organizada da seguinte forma: (1) Caminhos Metodológicos; (2) O estado do conhecimento das produções sobre Currículo e Cultura na Educação de Jovens e Adultos nos Programas de Pós-Graduação do Brasil; (3) Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Educação do Campo: seus sujeitos, suas histórias e suas especificidades; (4) Currículo e Cultura: a emergência de currículos próprios para a educação de jovens e adultos no campo.

O capítulo 1 (Caminhos Metodológicos) exibe um panorama da pesquisa qualitativa enquanto principal abordagem utilizada nas pesquisas em educação. Destaca ainda a caracterização dos sujeitos da pesquisa, o contexto da pesquisa e os instrumentos que foram utilizados para a operacionalização do estudo. Por último, expomos a técnica de análise do conteúdo, que será a principal ferramenta para a análise dos resultados obtidos, por meio de entrevistas semiestruturadas.

O capítulo 2 (O estado do conhecimento das produções sobre Currículo e Cultura na Educação de Jovens e Adultos nos Programas de Pós-Graduação do Brasil) expõe o panorama das pesquisas que versam sobre currículo e cultura na EJA, produzidas nos programas de pós-graduação do Brasil, por meio do mapeamento, do tipo estado do conhecimento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O capítulo 3 (Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Educação do Campo: seus sujeitos, suas histórias e suas especificidades) contextualiza a Educação de Jovens e Adultos no cenário atual e destaca a sua função enquanto mecanismo de direito ao acesso à educação; apresenta a Educação do Campo e suas características enquanto política pública; destacando também as convergências entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo enquanto políticas que se encontram e se completam em determinados âmbitos e quais os seus desdobramentos.

O capítulo 4 (Currículo e Cultura: a emergência de currículos próprios para a Educação de Jovens e Adultos no Campo) apresenta algumas concepções de cultura, com o objetivo de demarcar a abrangência do conceito de cultura, no qual nos alicerçaremos para estabelecermos diálogos teórico-epistemológicos. Nesse capítulo, são discutidas as noções de currículo, realizando um breve apanhado histórico acerca da evolução do conceito e as relações entre currículo e diferença na EJA. Por fim, propomos refletir acerca da formação de currículos próprios da EJA na educação do campo, considerando suas especificidades e as relações entre currículo e cultura.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por finalidade tratar sobre as bases teórico-metodológicas que orientaram a pesquisa acerca da compreensão de como a cultura impacta o currículo da Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação do campo. Esta investigação está inserida numa abordagem qualitativa. Além disso, discorreremos acerca dos instrumentos e procedimentos utilizados, como é o caso da entrevista semiestruturada e do uso da técnica de Análise de Conteúdo para a realização do tratamento dos dados obtidos.

1.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Sabemos que o percurso metodológico é uma das etapas principais para a sustentação de uma pesquisa científica, dessa maneira, é necessário que façamos a descrição minuciosa do que foi realizado, apresentando tanto o aporte teórico quanto metodológico, que foram a base para o desenvolvimento das ações em campo empírico, bem como nas análises e tratamentos dos resultados construídos.

A partir dessa compreensão, decidimos trilhar um percurso de abordagem qualitativa, cuja escolha se deu justamente por estarmos propondo trabalhar com o entendimento dos sujeitos enquanto atores sociais que possuem crenças, valores, juízos e culturas que devem ser respeitados em sua inteireza, independentemente dos juízos de valor existentes e imbricados no processo investigativo, *a priori*, por parte do pesquisador.

Para a compreensão do processo investigativo que foi realizado, entendemos que o ato de pesquisar decorre da organização de métodos, técnicas, procedimentos e de um campo empírico que visa a compreensão de um determinado fenômeno. Assim, por mais esse motivo, debruçamo-nos na abordagem qualitativa de investigação, em razão de estarmos nos dedicando à compreensão dos impactos da cultura nos currículos da Educação de Jovens e Adultos, de forma que somente com os procedimentos da pesquisa qualitativa será possível alcançar as dimensões que propomos investigar.

De acordo com Amado e Vieira (2014), a pesquisa qualitativa está relacionada ao paradigma fenomenológico-interpretativo, sendo que, no cerne desse paradigma, devemos assegurar que os elementos decorrentes da pesquisa equivalham à realidade, de forma que exista uma coerência interna entre os dados obtidos, discussões realizadas e corpo teórico.

Para corroborar essa afirmação, podemos destacar que, para Minayo (2002, p. 21-22), os objetivos da pesquisa qualitativa são os de trabalhar "[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]", expressos pelos sujeitos. Sendo assim,

> [...] no caso da investigação produzida com base no paradigma fenomenológico-interpretativo, mantém-se a necessidade de garantir a correção e exatidão dos dados (isto é, que o assunto foi cuidadosamente identificado e descrito), e a correção das interpretações [...]. (AMADO; VIEIRA, 2014, p.360).

Nesse aspecto, podemos destacar também a importância da validade interpretativa, de maneira que os registros realizados captam, de modo fidedigno, os pontos de vista e as perspectivas dos entrevistados (AMADO; VIEIRA, 2014). Diante disso, compreendemos que a pesquisa qualitativa, assim como as pesquisas quantitativas concentram-se em métodos e processos cuidadosos, no sentido de garantir uma produção de conhecimento que seja válida e considerada independentemente do seu enfoque metodológico (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Apesar do rigor científico existente em todos os métodos, é importante que em pesquisas qualitativas nos guiemos a partir da forma como os sujeitos se apresentam, de modo que compreendamos não apenas o visível e explícito, mas também o que se mostra ainda oculto. E, assim, possamos compreender os sentidos expressos pelos sujeitos de modo profundo.

Martins (2006) acredita que devemos compreender as formas e significados existentes e que compõe o discurso de sujeitos e grupos, uma vez que revelam ou ocultam o que estão pensando ou dizendo através da discursividade. Apesar disso, sempre deixam traços daqueles pensamentos que devem ser decifrados e reconstituídos, de maneira mais fiel possível, a sua expressão representativa.

Sabendo do movimento dinâmico que ocorre durante a realização de pesquisas qualitativas, é possível que, no decorrer do trajeto das investigações, seja necessário refazer alguns caminhos, com o intuito de rever hipóteses e perguntas formuladas previamente e que foram alteradas no

fluxo do processo de entrevistas, interpretações etc. Essas possibilidades proporcionam que a pesquisa não ocorra de modo linear e fixo, sem considerar o momento vivido no seu percurso, pois, ao contrário de pesquisas que seguem abordagens que possuem procedimentos lineares e fixos, a pesquisa qualitativa considera todos os elementos com o propósito de manter a autenticidade dos resultados obtidos e de apresentar os fenômenos investigados como se mostram.

Cada informante da pesquisa versa a sua própria realidade para e no campo empírico estudado, de tal modo que essa realidade é a interpretação de que o sujeito faz acerca da sua própria realidade. E, assim, emergirão diversas realidades que poderão convergir-se ou divergir-se. Também concebemos que o pesquisador é parte desse movimento, e que a sua interpretação estará imersa por meio do seu aporte teórico e das interações que são desenvolvidas. Portanto, o pesquisador e o objeto de estudo são parte da construção do conhecimento e, por esse motivo, entendemos que os resultados obtidos através do estudo foram únicos, no sentido do movimento realizado para a sua interpretação por meio da consciência.

Com o intuito de aprofundarmos os conhecimentos acerca das pesquisas já produzidas, bem como das abordagens e métodos comumente empregados, realizamos um mapeamento [4]do tipo Estado do Conhecimento, por meio dos bancos de dados: Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Dessa maneira, o mapeamento realizado

> [...] permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa [...]. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

[4] O mapeamento será detalhado no capítulo 2.

Assim como a pesquisa qualitativa, de acordo com Morosini e Fernandes (2014), o Estado do Conhecimento possibilita ao pesquisador uma perspectiva ampla e atualizada dos desdobramentos das pesquisas relacionadas a um determinado objeto de estudo, sendo, dessa forma, um estudo fundamental para que a pesquisa possa ser desenvolvida.

1.2 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista pode ser compreendida como um diálogo intencional, apesar disso, direcionado por objetivos que são primordiais. Sendo que, em meio a esses objetivos destaca-se que a entrevista é uma técnica apropriada, quando desejamos realizar uma análise acerca dos sentidos que os informantes atribuem aos seus hábitos e a quaisquer fatos dos quais sejam indagados, a exemplo dos seus valores, normas, práticas e as compressões que realizam acerca da própria realidade e experiências (AMADO; FERREIRA, 2014).

Pensando em questões relativas à estrutura das entrevistas, utilizamos a entrevista semiestruturada, com o objetivo de proporcionar que os informantes se expressem livremente acerca das questões postas. Para compreendermos a relevância da entrevista semiestruturada nas pesquisas qualitativas em educação, destacamos que, para Amado e Ferreira (2014), na entrevista semiestruturada ou também conhecida como semidiretiva, os pontos a serem abordados são resultantes de um planejamento organizado previamente que tem a função de direcionar as questões em uma ordem coerente para a ação do próprio entrevistador, de modo a obter o essencial das informações desejadas. Apesar disso, na interação entre o entrevistador e entrevistado, deverá haver uma interação que permita que o entrevistado tenha liberdade para dar as suas respostas. Acerca disso, Duarte (2004) pontua que

> [...] as entrevistas, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados [...]. (DUARTE, 2004, p. 215).

Uma das maiores prerrogativas para a utilização e realização da entrevista enquanto técnica é o fato de que ela permite que sejam alcançados elementos em um fluxo corrente (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Posto isso, podemos destacar que a entrevista semiestruturada é um dos instrumentos fundamentais para a realização de pesquisas qualitativas que propõe a prática de entrevistas, logo, com este instrumento, os informantes da pesquisa terão liberdade para se expressar e trazer os seus próprios sentidos acerca da temática abordada, sem que sofra interferências ou que se sinta julgado por parte do entrevistador ou das questões abordadas por ele, sendo assim,

> [...] A entrevista semiestruturada (ou semidiretiva) como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto 'respeitando os seus quadros de referência', salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas [...]. (AMADO; FERREIRA, 2014, p. 209).

Por isso, ao estarmos tratando de questões relativas a como a cultura impacta nos currículos da Educação de Jovens e Adultos, levamos em consideração a diversidade de sentidos atribuídos à cultura e a sua presença nas escolas, de modo que foram respeitados os valores do informante e, por meio das entrevistas, evocamos que os mesmos relatem de forma livre o que for perguntado, propondo, assim, um espaço de confiança e liberdade.

Assim, considerando a importância da utilização da entrevista semiestruturada para a pesquisa, para a sua elaboração e preparação, tivemos como base alguns dos princípios elencados por Amado e Ferreira (2014), com o objetivo de conduzir de forma lógica os procedimentos que permeiam a entrevista. Com isso, seguimos os seguintes princípios: escolha dos informantes, preparação do roteiro da entrevista, redação das questões e perguntas de recurso, análise do tipo das perguntas ou questões que foram utilizadas, entre outros aspectos a ter em conta na preparação para a entrevista, bem como durante a transcrição.

Durante as entrevistas, foi considerado o que os informantes pretendem com suas declarações, o contexto e como o fizeram, de maneira que estejamos atentos às experiências conscientes, assim como os sentidos e significados atribuídos a determinados termos que possam

ser utilizados por estes. Logo, poderemos ambicionar o alcance de uma compreensão que seja genuína acerca do que empreendemos investigar.

As entrevistas foram gravadas, para que, posteriormente, fossem transcritas e analisadas de modo minucioso e exaustivo; de forma que entramos em contato novamente com a experiência da entrevista, a fim de nos atentarmos a detalhes que possam ter passado despercebidos ou compreensões que possam emergir momentos após a entrevista. Dessa forma, todas as análises acerca da temática proposta para a investigação foram realizadas a *posteriori*, uma vez que, de outra forma, seria arriscada uma compreensão do fenômeno em sua integridade da maneira que possa se apresentar.

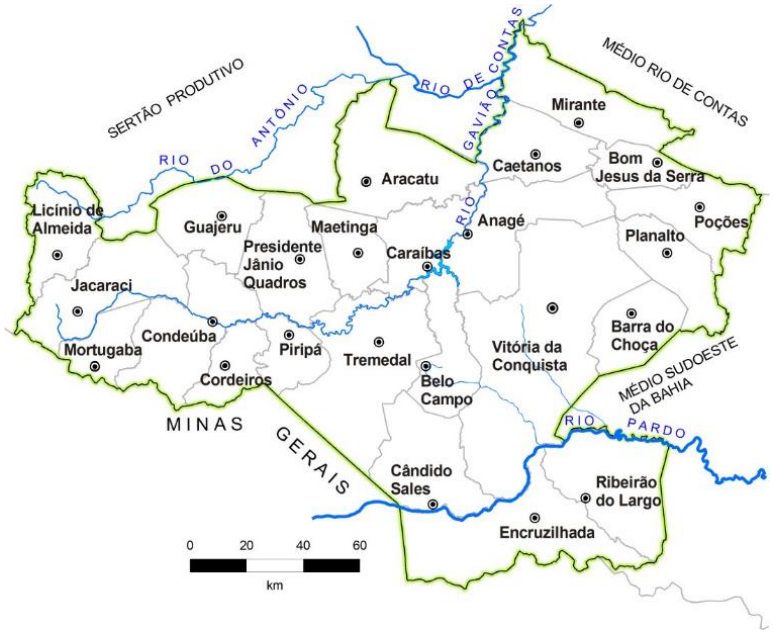
1.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

O campo da pesquisa, no qual investigamos como a cultura impacta no currículo da Educação de Jovens e Adultos, é a cidade de Vitória da Conquista, situada no sudoeste baiano. Essa é a terceira maior cidade da Bahia e apresenta grandes avanços, no que tange à educação. Desde o início dos anos 2000, o setor educacional tem crescido, com a ampliação do número das instituições da educação básica ao ensino superior, tornando-se um polo educacional que atende inúmeras cidades da Bahia e também as cidades situadas na divisa de Minas Gerais.

A presente pesquisa ocorreu em Vitória da Conquista, cidade que compõe parte do Território de Identidade do Sudoeste Baiano (TISB). O TISB é bastante heterogêneo, uma vez que sua extensão abrange áreas com geografia e culturas distintas, de modo que não é possível estabelecermos características identitárias comuns a todas as cidades que o integram. O município selecionado, enquanto *lócus* da pesquisa, caracteriza-se por estar centralizado no TISB e ser o maior em número de habitantes e extensão territorial.

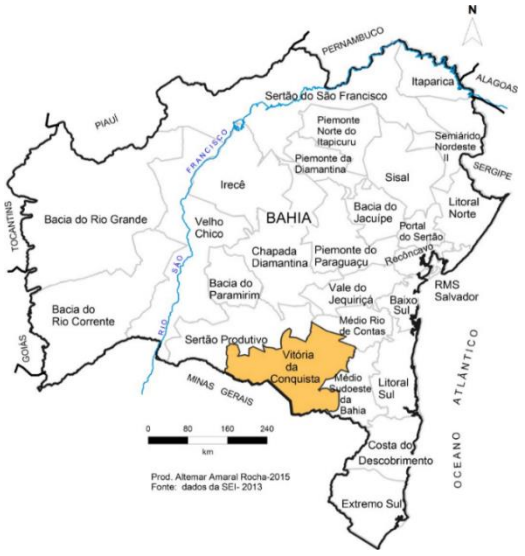
O TISB é composto por 24 municípios, como descrito na Figura 3, em que se apresenta um mapa com os municípios e a localização do território no estado da Bahia. É importante destacarmos que o TISB é contornado pelo norte de Minas Gerais e pelos Territórios de Identidade do Sertão Produtivo, Médio Rio de Contas e Médio Sudoeste da Bahia.

Figura 1 – Mapa do Território de Identidade do Sudoeste da Bahia



Fonte: FERRAZ (2020).

Figura 2 – Mapa do Estado da Bahia com as divisões dos territórios de identidade



Fonte: FERRAZ (2020).

A Figura 4 apresenta todo o território baiano e as divisões dos Territórios de Identidade (TI) do estado, de maneira que a parte destacada em bege representa o TISB e a sua abrangência territorial.

Diante disso, é necessário compreendermos que, segundo Perafán e Oliveira (2013), os conceitos de território e de identidade são relacionados com o objetivo de demarcar um espaço em suas especificidades, relações e riquezas. Sendo assim, o TI surge a partir das relações desenvolvidas socialmente, que não são e nunca serão isentas de tensões ou conflitos locais e que marcam a sua constituição, de maneira que o território é a própria imagem das articulações políticas desse lugar para atingir objetivos comuns, fazendo com que "[...] nesta construção são definidos limites que, em vez de isolar os territórios, deveriam favorecer a necessária interação entre eles [...]" (PERAFÁN; OLIVEIRA, 2013, p. 9). Desse modo,

> A noção de identidade recupera, assim, a multiplicidade, a diferença, o contraste, mas de igual forma nos aproxima a partir dos significados comuns que damos a elas. Como diz Rafael Echeverri (2009), a identidade é a "expressão de traços diferenciadores e distintivos da população pertencente a um espaço o que a converte no espírito essencial, básico e estruturante do território". Toda identidade é influenciada por alterações históricas, geográficas, biológicas e pelas instituições, sejam estas produtivas, como o trabalho, ou reprodutivas, como a família. É por isso que as identidades devem ser identificadas em seus contextos específicos e em seu desenvolvimento ao longo do tempo e do espaço [...]. (PERAFÁN; OLIVEIRA, 2013, p. 10-11).

Perafán e Oliveira (2013) destacam que, para a Secretaria de Cultura da Bahia, a cultura pode ser compreendida como sendo toda a construção simbólica de um povo, de maneira que os sentidos guiam e oferecem direção à vida dos sujeitos. Para os autores, existe uma estreita relação entre todos esses conceitos, uma vez que o território é tido como o aspecto político; a cultura se evidencia pelos sentidos e significados; a identidade enquanto estruturante do território; e por fim, a territorialidade que se caracteriza enquanto a organização de todos esses conceitos em um movimento de desenvolvimento local.

O Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010, do Governo do Estado da Bahia, estabelece que fica instituído o Programa Territórios de Identidade (PTI) que em seu art. 1 º e § 1º destaca o que deve ser considerado enquanto TI.

> [...] Território de Identidade é o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial [...]. (BRASIL, 2010, n.p).

Os participantes da pesquisa foram 02 professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam em uma escola do campo, localizada em Vitória da Conquista. Vale salientar que os participantes foram selecionados por acessibilidade e disponibilidade para a participação na pesquisa. Contudo, levamos em consideração outros fatores que são fundamentais para a escolha dos mesmos, como a questão relativa à faixa etária, de modo que foram escolhidos para as entrevistas educadores com mais e menos tempo de trabalho, na mesma unidade escolar, comparando o quadro docente de cada localidade.

Tal escolha se deu em decorrência do entendimento de que esses sujeitos com mais tempo de trabalho podem ter vivenciado diversas formas de atuação pedagógica e, com isso, possuírem uma compreensão um pouco mais ampla acerca da realidade local e comunidade escolar, se comparados com os que estão atuando na mesma escola há um menor período de tempo. Aqueles que estão na escola há mais tempo podem atribuir sentidos distintos, uma vez que podem ter a percepção da escola, enquanto organismo estático, devido aos anos de experiência no mesmo espaço. Essa concepção advém da compreensão que Geertz (2012) possui acerca da cultura, sendo que o homem está emaranhado nas teias de significados criados por ele próprio em suas vivências cotidianas.

Antes de avançarmos com as discussões, é importante apresentarmos quem são os informantes da pesquisa, pois a descrição individual de cada sujeito é um elemento essencial para compreendermos particularidades dos seus próprios discursos, uma vez que o contexto formativo de cada indivíduo e a sua constituição social impactará no modo como compreende e atribui sentidos aos fenômenos sociais.

Sendo assim, esse é o intuito de apresentá-los, para que possamos seguir com a análise das narrativas que emergiram durante a realização das entrevistas semiestruturadas nas escolas. Destacamos ainda que, realizaremos a análise dos seus relatos subjetivos e quais os sentidos que

atribuem aos fenômenos estudados, para que possamos realizar inferências e mediações do quadro teórico selecionado a partir das categorias definidas *a priori*.

Quadro 1 – Descrição do perfil dos informantes da pesquisa

Informante[5]	**Tempo de atuação na EJA no contexto da educação do campo**	**Formação inicial e continuada**	**Formação continuada em EJA**	**Componente curricular que atua**
1	Dez anos	Licenciatura em Matemática e especialização interdisciplinar	Não	Ciências e Matemática
2	Seis anos	Licenciatura em Geografia e especialização em Geografia	Não	Geografia e História

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas (2022).

Ao observarmos o Quadro 1, é possível notarmos que, apesar de atuarem na EJA há um tempo consideravelmente longo, os educadores não possuem formação continuada específica relacionada à EJA. Esse fator pode ser um dos determinantes para a compreensão de determinadas questões concernentes ao currículo e às especificidades da EJA. Se observarmos um outro recorte, que é a Educação do Campo, nenhum dos professores possui formação, ainda que atuem nessa modalidade há bastante tempo, assim como na EJA.

Acerca de como trataremos a cultura impacta na proposta curricular e no processo de escolarização formal da EJA, no contexto da educação do campo, assim, é importante pensá-la como uma grande malha de sentidos os quais estão suspensos durante toda a vida, de modo que todas as conexões se encadeiam e estão sempre sendo modificadas de maneira dinâmica e contínua.

Desse modo, a escolha por educadores de uma mesma unidade escolar está relacionada ao fato de que, de acordo com Schutz (2012), é importante que os sujeitos estejam inseridos em um

[5]Adotamos o termo “informante” com o intuito de resguardar a identidade dos educadores e também por compreendermos os sujeitos da pesquisa enquanto informantes que fornecem informações que serão posteriormente analisadas e ocorrerão inferências a partir desse movimento analítico.

mesmo espaço de comunicação, que no caso desta pesquisa, é a escola que está inserida no campo e os docentes e discentes que estão inseridos na educação de jovens e adultos, por ambos partilharem e estarem inseridos no mesmo contexto e por compartilharem sentidos e significados que serão fundamentais para as discussões propostas para a pesquisa.

Por isso, também observamos que é necessário considerarmos que os participantes da pesquisa sejam pessoas que, como descrito por Amado e Ferreira (2014), compartilhem experiências cotidianas, partilhem de costumes e estatutos e estejam de algum modo implicadas no problema do qual o pesquisador se propôs a investigar, bem como questões relativas à escolaridade, localização geográfica, entre outros fatores que dizem respeito às compreensões que os participantes da pesquisa possam ter acerca da realidade.

A princípio, a presente pesquisa almejava abranger 3 escolas de diferentes localidades do município, sendo 2 professores de cada unidade. Contudo, durante a operacionalização do estudo, deparamo-nos com diversos impasses, no que diz respeito ao acesso às escolas que, de maneira informal, continuamente enfatizavam que não possuíam interesse em participar de pesquisas realizadas pelas universidades.

Ao tentarmos explicar a relevância do estudo e quais poderiam ser os benefícios para a comunidade escolar, os profissionais apontaram que, em outros momentos, receberam pesquisadores e que, após a conclusão da pesquisa, não receberam nenhum tipo de retorno prático por parte dos pesquisadores.

Outra questão que ficou evidente por meio desses contatos com as unidades escolares foi o fato de que os gestores possuem certa resistência no que diz respeito a apresentar os documentos públicos da escola para que a comunidade externa tenha acesso. Um exemplo foi que não conseguimos acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas que entramos em contato.

Diante das dificuldades encontradas para a realização da pesquisa no município, optamos por desenvolver o estudo a partir das entrevistas realizadas em uma escola do campo que atende ao público da EJA. Dessa forma, as discussões realizadas nos próximos capítulos terão como protagonistas 2 docentes.

Devido às questões éticas imbricadas na pesquisa, não iremos apresentar o nome da escola que realizamos a pesquisa, porém iremos caracterizar a região onde a mesma está situada. Vale destacar que, por não termos tido acesso aos documentos da escola, faremos a caracterização da

mesma a partir de estudos que foram realizados e que apontam elementos importantes acerca das escolas e da região.

A escola escolhida, enquanto *lócus* da pesquisa, fica situada no Assentamento Amaralina, no município de Vitória da Conquista-BA. No entanto, antes de avançarmos nas discussões, é importante apresentarmos algumas propriedades marcantes do assentamento. De acordo com Martins (2009), o assentamento foi conquistado de maneira pacífica e sem derramamento de sangue, porém, marcado por muitas lutas.

> [...] O assentamento da Amaralina fica localizado a Leste da cidade de Vitória da Conquista, com uma distância de 4 km e, das terras pertencentes à UESB, dista cerca de 2 km. A propriedade rural ocupada pelos trabalhadores rurais sem-terra, possui 100 (cem) alqueires (1.960 hectares), pertencia ao ex-governador do estado da Bahia, Dr. Régis Pacheco; este a escriturou sob o nome de Fazenda Amaralina. Posteriormente, com a ocupação feita por uma família de gaúchos, eles apelidaram-na de Fazenda Santa Marta, cujo nome durou apenas cinco anos até a desapropriação da fazenda pelo INCRA em 1988, época em que volta a se chamar de Fazenda Amaralina e, com a chegada do MST para organizar os trabalhadores, recebe o nome de assentamento da Amaralina [...]. (MARTINS, 2009, p.30).

Ainda de acordo com Martins (2009), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi inicialmente introduzido no município no ano de 1987, sendo o Assentamento Amaralina o primeiro a ser constituído na região do Sudoeste da Bahia. A primeira escola surgiu após 5 anos e, em 1992, os professores das escolas já implantadas no assentamento passaram a participar das atividades voltadas para a educação e que eram desenvolvidas pelo MST.

Após todo esse processo de instalação do assentamento e da implantação de escolas ocorrido no início dos anos 90, é importante apresentarmos um breve panorama da EJA no município. De acordo com o Plano Municipal de Educação de Ensino, referente aos anos de 2008 – 2018, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, até o ano de 1996 ocorria em classes no turno noturno (mais conhecido como terceiro turno), porém, não existia uma proposta de ensino delineada. A partir do ano de 1997, a proposta, até então vigente, foi extinta e abriu espaço para o "Projeto de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos", que introduziu práticas e princípios pautados na emancipação e transformação, partindo dos pressupostos

freirianos. Tal projeto foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, pela Resolução CME Nº 014/1997.

Desde a implantação do projeto, no ano de 1998, o número de educandos cresceu significativamente e o número de turmas nas áreas urbanas e no campo aumentou, de forma que é possível visualizar através da Tabela 1.

Tabela 1 – Número de matrículas na EJA entre os anos de 1997 e 2006

Ano	Zona Rural	Zona Urbana
1997	16	19
1998	43	48
1999	83	55
2000	68	102
2001	48	97
2002	49	114
2003	49	94
2004	35	94
2005	31	81
2006	28	60

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações contidas no PME 2008-2018 (2022).

O PME aponta que, em 2002, a Proposta Político-Pedagógica de Organização da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Vitória da Conquista – Segmento I e II foi aprovada e baseia-se na realidade cultural dos sujeitos, sendo problematizadora e mediada por meio do diálogo entre os atores que a compõem. O documento continua destacando que é importante oportunizar que os sujeitos se expressem e não permaneçam calados, de forma que se compreenda enquanto autor e ator da sua própria história.

> [...] A proposta também descreve que o educando deve ser o sujeito da ação, enfocando a sua leitura da realidade em busca da libertação da situação opressora, ou seja, tomar consciência da situação real em que está inserido, agindo sobre esta, transformando-a. Nesse contexto, o educador respeita a visão de mundo do educando como ponto de partida para organizar o conteúdo programático [...]. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2008, p. 117).

Como o PME citado é datado do ano de 2008, é possível que as propostas tenham sofrido modificações até o presente momento. Por esse motivo, solicitamos informações para a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (SMED) acerca do funcionamento da EJA no cenário da educação do campo no município, com o objetivo de compreendermos como a modalidade tem sido organizada e a partir de quais diretrizes.

Sendo assim, de acordo com informações fornecidas pela SMED, atualmente a EJA do município funciona a partir da Resolução 039/2012, que estabelece Normas Operacionais Complementares para esta modalidade. As turmas do Ensino Fundamental estão divididas em Segmento I, para os Anos Iniciais, subdividido em Módulo I (1º ano), Módulo II (2º e 3º anos) e Módulo III (4º e 5º anos). Tal divisão se estende para o Segmento II, Anos Finais, subdividido em Módulo I (6º e 7º anos) e Módulo II (8º e 9º anos). Com carga horária mínima de 800 horas para cada Módulo. Esta resolução prevê a idade mínima de 15 anos para ingresso de estudantes nas turmas de EJA, recomendando a alocação nas turmas pautada em idades próximas, quando possível.

Ainda de acordo com a SMED, conforme previsto na Resolução 039/2012, a organização do currículo apresenta-se articulada com os temas geradores relativos à vida cidadã, no que abrange a inclusão de discussões e ações no âmbito da saúde, sexualidade, direitos civis, políticos e sociais, trabalho, educação do consumidor e meio ambiente. Da mesma forma, as metodologias deverão levar em consideração o pluralismo e a diversidade de concepções pedagógicas, a interdisciplinaridade, a contextualidade e a organização dos tempos e espaços.

Também destaca que os componentes curriculares da EJA, no que diz respeito ao segmento II, estão organizados de maneira que abrangem a todas as unidades escolares da rede municipal.

Quadro 2 – Currículo da EJA da rede municipal de Vitória da Conquista

	Currículo da EJA
Disciplinas do segmento II	Arte
	Ciências
	Geografia
	História
	Inglês
	Língua portuguesa
	Matemática

Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir de informações fornecidas pela SMED.

A última alteração foi instituída na Sessão Plenária nº 528/2020, estabelecendo que cada módulo fosse organizado em 03 (três) períodos trimestrais letivos, contendo 20 horas semanais, sendo cada aula com duração de 40 minutos. Sendo assim, a proposta curricular da EJA encontra-se em processo de revisão, a partir da consulta aos professores das unidades escolares, encaminhada por meio de ofício, orientando a discussão do currículo da modalidade, trazendo os planos de curso dos segmentos e disciplinas, orientando que as observações de alterações, retiradas e/ou acréscimos deverão ser encaminhadas pelos coordenadores escolares para serem levadas em consideração na reformulação do mesmo.

Outrossim, o quantitativo de escolas que atendem a EJA na rede Municipal de Vitória da Conquista é de 33 escolas, sendo compostas por algumas turmas que apresentam a característica de serem bimodulares ou multisseriadas. O quantitativo de alunos matriculados na EJA, de acordo com o quadro de matrículas referente ao ano de 2021, fornecido pela SMED, informa que, na zona urbana, existem 3.131 alunos matriculados e, no meio rural, existem 1.738.

As Tabelas 2 e 3 apresentarão de modo detalhado a quantidade de escolas da rede que atendem à EJA no meio rural e urbana, respectivamente. Enfatizamos, mais uma vez, que as informações são referentes ao ano de 2021 e, até o momento, não obtivemos dados atualizados referentes ao ano de 2022.

Tabela 2 – Número de escolas do campo com turmas da EJA em Vitória da Conquista

Instituição	Quantidade de turmas	Quantidade de vagas iniciais	Quantidade de alunos matriculados	Quantidade de vagas reais
Centro Educacional Eurípedes Peri Rosa	3	100	83	28
Centro Educacional Moises Meira	3	118	114	5
Centro Municipal de Educação Erasthosthenes Menezes	5	183	141	43
Escola Municipal Antônio Machado Ribeiro	2	75	58	18
Escola Municipal Baixa da Fartura	3	60	72	2
Escola Municipal Domingos de Oliveira	4	130	99	32
Escola Municipal Fabio Henrique	3	90	30	60
Escola Municipal Francisco Antônio Vasconcelos	3	117	88	29
Escola Municipal José Rodrigues do Prado	4	185	131	54
Escola Municipal Maria Leal	5	178	132	46
Escola Municipal Padre Isidorio	7	185	140	45
Escola Municipal Paulo Setubal	6	222	166	57
Escola Municipal Tobias Barreto	3	95	61	34

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações fornecidas pela SMED (2022).

Tabela 3 – Número de escolas urbanas com turmas da EJA em Vitória da Conquista

Instituição	Quantidade de turmas	Quantidade de vagas iniciais	Quantidade de alunos matriculados	Quantidade de vagas reais
Escola Municipal Antonia Cavalcanti e Silva	6	225	219	8
Escola Municipal Arthur Seixas	3	90	82	8
Escola Municipal Claudio Manuel da Costa	3	101	106	0
Escola Municipal Frei Serafim do Amparo	8	316	321	3
Escola Municipalizada Carlos Santana	3	120	104	16
Escola Municipalizada Fernando Spinola	3	113	116	0
Escola Municipal Jose Mozart Tanajura	5	191	177	16
Escola Municipal Juiz Doutor Antonio Helder Thomaz	2	80	44	36
Escola Municipal Juiz Doutor Gildasio Pereira Castro	2	70	61	9
Escola Municipal Lycia Pedral	1	35	33	2
Escola Municipal Maria Rogaciana da Silva	6	205	199	9
Escola Municipal Maria Santana	4	145	62	83
Escola Municipal Milton de Almeida Santos	13	520	468	58

Instituição	Quantidade de turmas	Quantidade de vagas iniciais	Quantidade de alunos matriculados	Quantidade de vagas reais
Escola Municipal Professora Edivanda Maria Teixeira	5	178	174	10
Escola Municipal Professora Fidelcina Carvalho Santos	10	400	328	72
Escola Municipal Professora Lisete Pimentel Marmore	2	70	64	8
Escola Municipal Professora Maria da Conceição Meira Barros	6	219	234	0
Escola Municipal Professora Marlene Flores	3	104	79	27
Escola Municipal Professora Ridalva Correa de Melo Figueiredo	6	211	172	43
Escola Municipal Zelia Saldanha	3	105	88	21

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações fornecidas pela SMED (2022).

1.4 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Tratando-se das questões éticas para a operacionalização da pesquisa, realizamos contato com a Secretaria Municipal de Educação – SMED da cidade de Vitória da Conquista, de modo presencial, solicitando autorização para a realização da pesquisa. Após a anuência do Secretário de Educação, por meio da assinatura do termo de autorização, realizamos a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, por meio da Plataforma Brasil, para que, posteriormente à emissão da aprovação pelo CEP, fizéssemos contato com a gestão das unidades escolares e apresentássemos a proposta da pesquisa, bem como a autorização prévia da SMED.

Em seguida, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por meio do parecer consubstanciado emitido através do CAAE: 52707621.2.0000.0055, realizamos contato com os sujeitos da pesquisa para apresentação da proposta e, no momento das entrevistas, fizemos uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual os participantes tiveram ciência de todas as prerrogativas que envolvem a pesquisa e puderam autorizar a gravação das entrevistas,

que, em seguida, foram transcritas para leitura e análise. Enfatizamos que foram informados que seria garantida total integridade e sigilo dos participantes, atendendo aos aspectos éticos previstos na Resolução 510/16 e Resolução CNS nº 466/12. Os termos foram arquivados, de forma a garantir a lisura de todo o processo ético imbricado na pesquisa.

Os participantes da pesquisa, ao assinarem o TCLE de maneira voluntária e sem qualquer ônus, foram assegurados que seus nomes seriam modificados ao publicarmos a dissertação, artigos, resumos ou apresentações de comunicações orais decorrentes deste projeto, como forma de garantir a confidencialidade e integridade de todos que participarem da pesquisa.

1.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados, obtidos através das entrevistas realizadas com os educadores, foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo. Desse modo, temos como objetivo realizar uma breve discussão acerca da técnica de Análise de Conteúdo enquanto ferramenta que pode contribuir metodologicamente para com as pesquisas qualitativas. Dessa forma, destacamos que, apesar da presente técnica possuir características sistemáticas que podem ser utilizadas também em pesquisas quantitativas, a mesma apresenta princípios que não permitem que se perca a essência do discurso em sua forma e sentidos. Sendo assim, para a nossa problematização, iremos abordar a Análise de Conteúdo a partir de Bardin (2011) e Amado, Costa e Crusoé (2014).

Na contemporaneidade, são raras as pesquisas das ciências humanas que, de algum modo, não façam uso da Análise de Conteúdo, seja realizando o seu uso como metodologia principal da investigação ou realizando a sua combinação com outras técnicas de pesquisa (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2014).

Em vista disso, é importante caracterizarmos a Análise de Conteúdo segundo Laurence Bardin (2011), um dos principais nomes que trabalham com esta técnica. Ela define a técnica de análise de conteúdo como um conjunto de procedimentos que tem como objetivo investigar a comunicação e, assim, descrever o teor das mensagens de forma que seja possível realizar explanações acerca dos conhecimentos relativos ao conteúdo do discurso.

Inicialmente, essa técnica percorria por um caminho que prezava pelo alcance de dados quantitativos, todavia, com o decorrer do tempo, passou a ser utilizada como instrumento que pode

proporcionar uma análise interpretativa, permitindo maiores inferências por parte do pesquisador. Outrossim, compreendendo a técnica proposta por Bardin (2011) e Amado, Costa e Crusoé (2014), o tratamento dos dados da pesquisa através de análise de conteúdo é composto por algumas fases de grande importância, sendo que comumente se realiza a definição dos objetivos, de modo que estes estarão presentes em todo o processo investigativo, condicionando que será realizado.

Por seguinte, a delimitação do quadro de referência, que será o aporte para que o pesquisador possa avançar nas discussões e interpretações dos dados coletados em campo empírico. Além disso, o levantamento do *corpus* composto por material transcrito, que no caso da maioria das pesquisas qualitativas ocorre por meio de entrevistas obtidas a partir do contato com os informantes, deve ser analisado com exaustividade. E, em um momento posterior, será realizada uma leitura flutuante das entrevistas que foram transcritas e submetidas à análise.

A partir disso, os dados obtidos são submetidos a uma leitura vertical, objetivando a análise individual de cada transcrição e, posteriormente, a busca por categorias, subcategorias e indicadores. Após isso, na leitura horizontal, observaremos o que existe de semelhanças e diferenças em cada transcrição, de maneira que seja possível realizar composições a partir dos dados. Outra fase apresentada por Bardin (2011) é a de exploração do material, na qual são escolhidas formas de codificar o conteúdo desejado, por exemplo, a escolha de recortes das entrevistas que apresentem características comuns, para que possam ser classificadas de acordo com o seu sentido.

Por fim, em uma última fase, ocorre o tratamento dos resultados, que é o momento da interpretação do conteúdo da pesquisa, de modo a torná-lo significativo. Nessa etapa, novamente, nos voltaremos aos elementos teóricos relacionados à pesquisa, pois eles oferecem embasamento para a interpretação e realização de inferências. Assim, Amado, Costa e Crusoé (2014, p. 313) acreditam que “[...] o primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise [...]”.

A partir das características apresentadas, compreendemos que a técnica de análise de conteúdo é de grande valia para as pesquisas qualitativas em educação. Com isso, a técnica de análise de conteúdo mostra-se pertinente, pois propõe uma análise a partir do dito, não indicando

uma análise prévia e que poderia estar carregada de juízo de valor ou ser até mesmo tendenciosa, no que diz respeito à realização das entrevistas e análise dos resultados encontrados.

Para a presente dissertação, adotamos a forma de categorização e análise *a priori*, uma vez que delimitamos as categorias a serem abordadas a partir dos objetivos do estudo. Posteriormente, observamos as unidades de registro de maneira ampla e profunda. Esse movimento em busca do significado que há por trás do que está visível e, em seguida, o caminho para a realização de inferências e problematizações a partir do quadro de referência do sujeito pesquisador (intenções, pressupostos etc.) é imprescindível para uma discussão sólida.

Apesar disso, permaneceremos alocando como peça principal o que é dito pelo informante, uma vez que tudo que é dito deve ser analisado como se apresenta e toda a fala possui valor para a compreensão do sentido do que foi dito. Assim, Amado, Costa e Crusoé (2014) acreditam que as circunstâncias em que ocorrem a produção de um dado sentido de uma enunciação estão relacionadas com a maneira como os sujeitos elaboram suas representações da realidade.

Por esse motivo, a questão da interpretação do dito deve ser feita com cautela e de modo exaustivo, evitando que incorramos no erro de realizar inferências que nada tenham a ver com o que foi falado ou realizando julgamentos que sejam ingênuas, a ponto de descaracterizar verdadeiro sentido da unidade analisada. Todavia, apesar de ser uma técnica que preza pela análise minuciosa e rigorosa do conteúdo que se deseja analisar, também se apresenta enquanto uma técnica que permite que o pesquisador seja criativo e realize as suas análises de modo artesanal e das mais diversas maneiras, com o objetivo de se vislumbrar os sentidos contidos em cada unidade analisada.

Sendo assim, as categorias de análise da presente pesquisa foram criadas *a priori*, utilizando-se a análise minuciosa dos relatos obtidos através das entrevistas. E, assim, ao estarmos em contato direto com as gravações, transcrições das entrevistas e aporte teórico do pesquisador, poderemos alcançar uma compreensão genuína e que poderá possibilitar repensar ou até mesmo ampliar as discussões e problemáticas almejadas para a pesquisa.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE CURRÍCULO E CULTURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO BRASIL[6]

No que se refere à EJA, é importante destacarmos que, antes mesmo de se consolidar enquanto política pública, essa prática educativa se encontrava enquanto prática educativa por meio dos Círculos de Cultura desenvolvidos por Paulo Freire, posteriormente, consolida-se e se torna modalidade de ensino que prevê a garantia do direito à educação a todos aqueles que, por algum motivo, não puderem adentrar ou permanecer nas classes regulares em idade considerada adequada.

Em sua obra intitulada *Educação como Prática da Liberdade*, publicada em 1967, Paulo Freire apresenta a prática dos Círculos de Cultura, desenvolvida em suas atuações no Nordeste do Brasil, de maneira que a concebe da seguinte forma:

> [...] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente "doadoras", o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos "pontos" e de programas alienados, programação compacta, "reduzida" e "codificada" em unidades de aprendizado [...]. (FREIRE, 1967, p. 102-103).

Assim sendo, com o objetivo de realizarmos o levantamento de Dissertações e Teses desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação do Brasil sobre currículo e cultura na Educação de Jovens e Adultos, para este capítulo, decidimos por elaborar uma revisão bibliográfica do tipo estado do conhecimento.

Posto isso, é necessário destacarmos o que estamos compreendendo por estado do conhecimento, aqui, em particular, da maneira que Romanowski e Ens (2006) enfatizam que os estudos mais conhecidos como "estado da arte" preconizam o mapeamento de produções de uma

[6] Parte deste capítulo foi publicado enquanto artigo e pode recuperado através da seguinte referência: SOARES, Gênesis Guimarães; JÚNIOR, Adenilson Souza Cunha. Currículo e cultura na educação de jovens e adultos: o estado do conhecimento das produções nos Programas de Pós-Graduação do Brasil. **Comunicações**, v. 29, n. 1, p. 45-64.

determinada área do conhecimento por meio de publicações diversas, como teses, dissertações, artigos em periódicos, anais de congressos etc. Já as pesquisas do tipo “estado do conhecimento” versam sobre uma esfera específica das publicações sobre o objeto estudado.

Para isso, optamos por realizar as buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por armazenarem as produções dos programas de pós-graduação do Brasil, a nível de mestrado e doutorado, caracterizando-se como espaços de amplo acesso e de grande relevância para a produção de uma revisão bibliográfica do tipo estado do conhecimento.

O produto resultante desse mapeamento revela a contribuição para a constituição de novas discussões em determinado campo teórico, além de identificar aportes significativos, perceber restrições e o modo como o campo de pesquisa tem se movido, bem como apontar lacunas existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Soares (1989, p. 3) corrobora esse pensamento ao afirmar que as pesquisas do tipo estado do conhecimento são necessárias pelo fato de auxiliarem “[...] no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos [...]”.

Com a finalidade de localizarmos os estudos de maior relevância para esse mapeamento, utilizamos os seguintes descritores: cultura; currículo; educação de jovens e adultos; educação do campo. Tais descritores foram estabelecidos mediante a reflexão e pesquisas para se compreender as grandes temáticas que englobam as problemáticas propostas para a pesquisa, de tal modo que, em conjunto, foram alcançados resultados expressivos concernentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com o intuito de mapear o quantitativo de teses e dissertações produzidas no cenário nacional, nos programas de pós-graduação, que tratam acerca dos eixos centrais citados, a princípio, decidimos realizar um recorte temporal que compreendia o período de 2010 a 2021. Com isso, iniciamos o processo de seleção dos estudos conscientes de que o marco temporal estabelecido seria importante para a discussão de estudos recentes que abordem acerca da temática proposta para esse levantamento.

Tal recorte foi pensado pelo motivo de que, na última década, os estudos sobre currículo se intensificaram não só na área da educação, mas em outras áreas do conhecimento. As discussões têm se tornado mais próximas dos pesquisadores e estudantes por meio dos diversos estudos de distintas naturezas, que incluem aqueles realizados desde os grandes centros de pesquisas nacionais até os centros localizados no interior dos estados.

Um momento importante para a ampliação desse debate, logo no início do século XXI, foi o lançamento da obra *Teorias de Currículo*, lançada em 2011, de autoria de Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes, pesquisadoras brasileiras que têm discutido o currículo no cenário nacional com muito afinco nas últimas décadas. Diante disso, como veremos nas próximas seções desse capítulo, é notório que essa obra trouxe mais uma vez à tona as discussões acerca do pensamento curricular em função de epistemologias distintas, o que tem contribuído para repensarmos o currículo pela apreensão da sua constituição no contexto histórico educacional.

A despeito de termos optado por um recorte temporal mais atual e que abrangesse produções recentes, percebemos que, após realizarmos uma outra busca sem o uso de nenhum marco temporal, os resultados não sofreram grandes alterações. Assim, foram encontrados estudos de data anterior a 2010 que são de grande relevância para a nossa discussão. Dessa forma, optamos por realizar uma busca por todas as produções disponíveis nos bancos de dados consultados, que ocorreu entre os meses de maio e setembro de 2021.

Destacamos que, apesar da existência de diversos filtros em ambas as plataformas utilizadas para as buscas, optamos por não fazer uso, sobretudo, por termos adotado descritores necessários e que, em combinação com o operador booleano[7]AND, permitiram alcançar uma quantidade significativa de teses e dissertações.

É importante enfatizarmos que, enquanto critério de inclusão, foram considerados estudos que abordassem acerca do currículo e das políticas públicas na educação de jovens e adultos; currículo e cultura na educação de jovens e adultos; educação do campo e educação de jovens e adultos. Já os critérios de exclusão admitiram os estudos que não apresentassem nenhum dos

[7]Os termos utilizados para a busca podem ser combinados utilizando-se os operadores booleanos "AND", "OR" ou "NOT", para colaborar com a estratégia de filtragem da busca. Entre os descritores, comumente, usa-se o "AND", com o objetivo de localizar estudos que versem sobre diversos temas, ou seja, que apresentem intersecções (PEREIRA; GALVÃO, 2014).

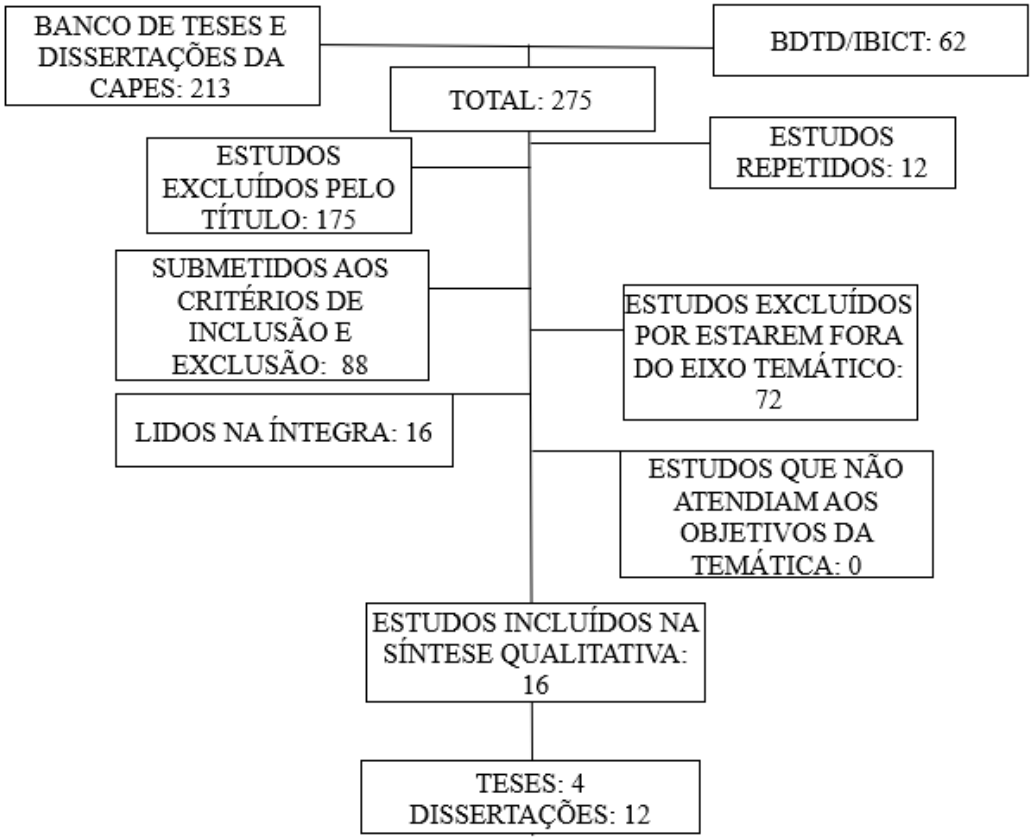
aspectos de inclusão, com isso, foram excluídos automaticamente, após a leitura do título, resumo e/ou introdução, as pesquisas que não realizam discussões acerca do currículo da educação de jovens e adultos em intersecção com a educação do campo, no sentido de pensar questões relativas à cultura.

É importante destacarmos que, apesar de alguns estudos apresentarem títulos que supostamente não abarquem o que estamos propondo, as discussões realizadas por eles são de relevância, assim, foram considerados para o mapeamento das produções em currículo, cultura e EJA.

Posto isso, ressaltamos que os quadros, tabelas e fluxogramas dispostos nas seções seguintes apresentam, de modo cronológico, o caminho percorrido para o levantamento das produções, consequentemente, os resultados alcançados após submeter as teses e dissertações aos critérios de inclusão e exclusão, e, por fim, as análises qualitativas.

Por intermédio das buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), de modo geral, foram encontrados 275 estudos, dos quais 12 estavam duplicados, ou seja, presentes em ambas as bases de dados utilizadas para o levantamento. A seleção das pesquisas em potencial para a inclusão resultou na triagem de 88 teses e dissertações que foram lidas parcialmente (título, resumo e introdução). Mediante a análise inicial dos estudos, foi possível realizar a exclusão de 72 teses e dissertações que não se adequavam aos critérios de inclusão desta dissertação. Sendo assim, foram selecionados 16 estudos para compor esse mapeamento, dentre os quais 4 teses e 12 dissertações. A Figura 1, a seguir, apresenta de modo panorâmico todo o processo desenvolvido durante a realização dos procedimentos para coleta de dados.

Figura 3 – Critérios de seleção.



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A Tabela 3, adiante, especifica os resultados obtidos em cada base de dados, cujo objetivo é o de detalhar o processo de busca e de filtragem em cada base de dados, de maneira que fossem evidenciados os resultados quantitativos aproximados, mesmo que tais buscas fossem realizadas sob condições semelhantes em outro momento.

Ao realizarmos as buscas sem a aplicação de quaisquer tipos de filtros, na CAPES, mas apenas com o uso do operador booleano “AND”, foram encontradas 213 produções, somadas as teses e dissertações. No BDTD/IBICT, obtivemos o total de 62 produções, também sem a aplicação de filtros.

Tabela 3 – Número de estudos encontrados

Banco de dados	Referências encontradas	Estudos repetidos	Referências excluídas pelo título	Referências analisadas parcialmente	Referências analisadas na íntegra	Referências Selecionadas
BDTD/IBICT	62	12	31	22	9	9
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	213	12	144	50	7	7

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Antes de definirmos os descritores que seriam utilizados, realizamos buscas diversas com o objetivo de observar o quantitativo e a relevância dos estudos encontrados, todavia, percebemos que a combinação, ora apresentada e escolhida, foi a que melhor apresentou resultados quantitativos e qualitativos para a confecção deste capítulo.

Enfatizamos que compreendemos a relevância da utilização dos filtros internos presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, apesar disso, para este estudo, conforma já mencionado, optamos por não utilizar os filtros, de maneira que foi possível alcançar uma maior quantidade de estudos, consequentemente, a análise de uma gama diversa de produções nacionais na área da educação. Por esse motivo, compreendemos que a combinação de descritores adequados ao escopo do estudo, além do uso do operador booleano “AND” foram eficazes para o mapeamento.

Como já evidenciado, no que diz respeito ao marco temporal, neste trabalho de estado do conhecimento, inicialmente, estabelecemos o recorte temporal entre 2010-2021, entretanto, ao realizarmos buscas com e sem a utilização do filtro temporal, observamos que, caso optássemos pelo recorte, não estaríamos abrangendo estudos anteriores a 2010 os quais são muito pertinentes, ainda que quantitativamente pouco expressivos, como descrito na Tabela 5 a seguir. Com isso, percebemos o crescimento de discussões relativas a currículo e cultura na EJA, com reflexões referentes a diversos enfoques teórico-metodológicos e que ressaltam a EJA em diversos contextos educativos brasileiros.

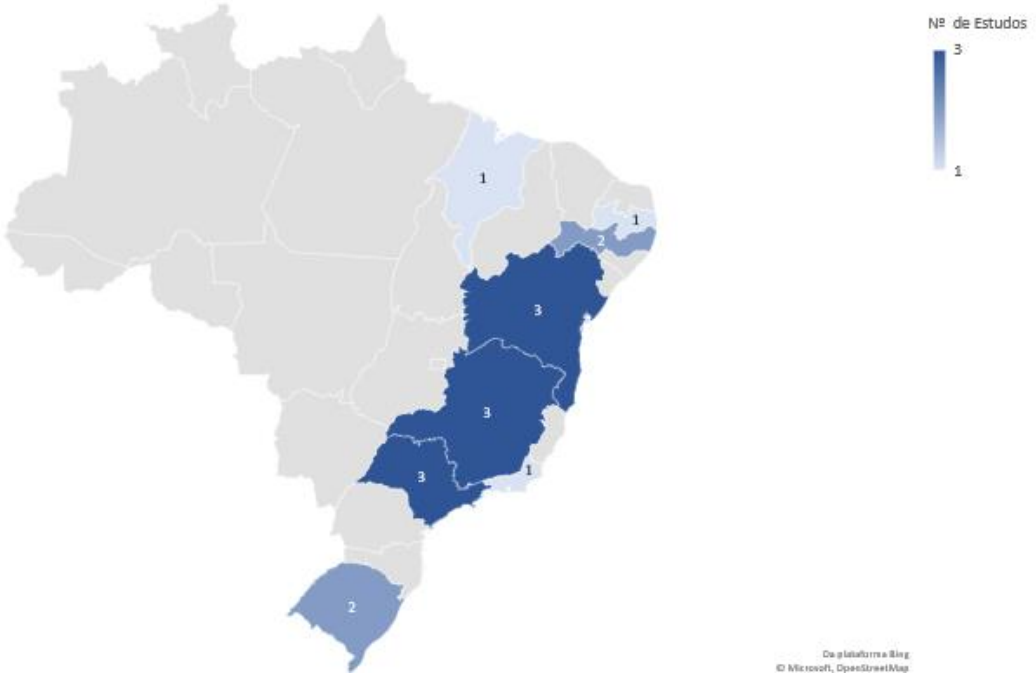
Tabela 4 – Distribuição das produções por ano

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES													
Ano	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Resultados	02	0	01	0	0	01	0	0	01	02	0	0	0
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações													
Ano	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Resultados	0	02	01	01	01	02	01	0	0	0	0	0	01

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A Tabela 4 apresenta a distribuição das produções selecionadas por ano, ou seja, o modo como as produções que versam sobre currículo e cultura na EJA têm sido realizadas no cenário nacional. Em face disso, é possível notar que as produções se encontram bem diluídas e concentradas, majoritariamente, entre os anos de 2008 e 2013.

Figura 4 – Distribuição por região geográfica dos estudos



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A Figura 4, ora representada, exibe a distribuição geográfica dos estudos no território brasileiro, assim, é possível notarmos que os estados da Bahia, Minas Gerais e São Paulo apresentam um maior quantitativo de produções, com 3 produções em cada estado. Logo em seguida, aparecem os estados do Rio Grande do Sul e Pernambuco, com 2 estudos,

respectivamente. Os estados do Maranhão, Rio de Janeiro e Paraíba somam o total de 3 produções, uma produção para cada.

É importante salientarmos que a distribuição quantitativa apresentada, de modo geográfico no país, é a somatória das Teses e Dissertações selecionadas dos dois bancos de dados utilizados para o mapeamento.

Avançando um pouco, é possível refletirmos também acerca desse quantitativo de modo regional, com isso, observamos a porcentagem de produções de modo agrupado por região. Esses dados nos revelam que as regiões Nordestes e Sudestes apresentam os maiores quantitativos de produções a nível nacional, de modo que cada região possui 7 estudos. Esses dados evidenciam que as demais regiões do país ainda não possuem ou estão com pesquisas em andamento que versam sobre cultura, currículo e EJA.

Não obstante, faz-se necessário dizer que, por estarmos trabalhando exclusivamente com o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, é possível que muitos estudos na modalidade de artigos publicados em periódicos, capítulos de livros e anais de congressos não tenham sido observados, ou seja, que produções a nível *stricto sensu* ainda em andamento ou produções outras não tenham sido consideradas para este capítulo.

Apesar disso, o cenário das pesquisas que envolvem currículo, cultura e EJA, a nível *stricto sensu*, demostram um decréscimo anualmente em seu número, de modo geral. Também evidenciam a não existência de Teses e Dissertações produzidas nos programas de pós-graduação dos demais estados brasileiros.

Tabela 5 – Distribuição por abordagem e/ou método

	Categorização Epistemológica (método/abordagem)						
Ano	**Qualitativa**	**Quanti-quali**	**Materialismo Histórico**	**Pensamento Pós-Moderno**	**NOS/DOS/COM**	**Fenomenologia**	**Etnografia**	**Total**
2005	01			01				
2008	02							
2009						01	01	
2010	01							
2011						01		
2012	01	01			01			
2013	01							

2014								
2015							01	
2016	02							
2017								
2018								
2019			01					
Total	08	01	01	01	01	02	02	16

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Outra questão que consideramos relevante é compreendermos quais os métodos e/ou abordagens teórico-epistemológicas têm sido utilizadas para pensar as pesquisas em EJA. Para este levantamento, foram observadas, também, as matrizes teórico-epistemológicas empregadas em cada Tese e Dissertação analisada. Tal dado é importante para compreendermos de que modo as pesquisas em educação, em âmbito nacional, têm assumido posturas epistemológicas e quais são as mais recorrentes nas produções relativas a currículo e Educação de Jovens e Adultos.

Diante disso, por meio das análises realizadas das produções selecionadas do BDTD e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi possível perceber que oito, ou seja, a maioria das pesquisas desenvolvidas adota a abordagem qualitativa, seguida por dois estudos que pensam o método com base na Fenomenologia; dois que adotam o método da etnografia; e os demais métodos/abordagens possuem apenas 1 Tese ou Dissertação que os aplicam.

É possível inferirmos que a escolha majoritária pela abordagem qualitativa para as pesquisas em currículo e EJA pode decorrer do fato de que para compreendermos os fenômenos que envolvem a reflexão sobre currículo relacionado a uma modalidade de ensino específica não possa ser mensurada apenas mediante dados numéricos, assim, faz-se necessário o uso da pesquisa qualitativa, que preza pela "[...] compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações [...]" que os sujeitos atribuem as suas ações e à forma como se relacionam com os outros e com os espaços sociais dos quais fazem parte (AMADO, 2014, p. 40).

Outro dado considerável é o fato de que as demais abordagens, neste mapeamento, não apresentam números expressivos de produções, o que nos leva a apreendermos que a abordagem qualitativa tem sido empregada enquanto método de pesquisa, e não apenas como uma abordagem característica das pesquisas em ciências humanas. Esse elemento proporciona-nos refletir que as pesquisas em educação têm sido trilhadas pelo viés das análises interpretativas e indutivas.

No que se refere à categorização das temáticas abordadas nas Teses e Dissertações, foi imprescindível realizar uma leitura cautelosa e em profundidade acerca do objetivo de maior relevância das pesquisas, de maneira que, por meio da leitura integral das investigações, foi possível discernir os objetos de estudos e, dessa forma, realizar a categorização, como descrito detalhadamente na Tabela 6 adiante.

A decisão por realizar a leitura integral dos estudos se deu em função de acreditarmos que é necessário aprofundarmos as análises, com o propósito de coletarmos o máximo do que foi produzido. Como descrito por Ferreira (2002),

> [...] Há sempre a sensação de que sua leitura a partir apenas dos resumos não lhe dá a ideia do todo, a ideia do que "verdadeiramente" trata a pesquisa. Há também a ideia de que ele possa estar fazendo uma leitura descuidada do resumo, o que significará uma classificação equivocada do trabalho em um determinado agrupamento, principalmente quando se trata de enquadrá-lo quanto à metodologia, teoria ou mesmo tema [...]. (FERREIRA, 2002, p. 265-266, grifos da autora).

Assim, na Tabela 6, a seguir, estão descritas as grandes categorias temáticas que são abordadas nas Teses e Dissertações selecionadas para compor este capítulo. Enfatizamos que grande parte dos estudos aborda diversas questões e trazem propostas amplas acerca do pensamento curricular, relacionando-o a temáticas mais específicas da EJA.

Tabela 6 – Categorização temática

	Áreas temáticas							
Ano	**Educação e Cultura**	**Currículo e Juventude**	**Currículo e Identidades**	**Currículo e Cultura**	**Currículo e Formação**	**Prática Pedagógica**	**Políticas Curriculares**	**Total**
2005	01				01			
2008							02	
2009						01	01	
2010					01			
2011				01			01	
2012	01		01					
2013				01				
2014								
2015					01			
2016		01		01				
2017								

2018								
2019					01			
Total	02	01	01	03	04	01	04	16

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Por meio da Tabela 6 é possível constatarmos que as discussões que envolvem currículo e EJA são diversas, dadas as intersecções com as políticas educacionais, formação e juventude presentes nas classes da EJA etc. Apesar das ênfases nas discussões, o pensamento curricular não está distante do fazer diário, ou seja, do espaço escolar cotidiano, dos escritos, do que é vivenciado. Acerca disso, Macedo (2013) afirma que o currículo pode ser compreendido em função do arranjo, escolha, implementação, institucionalização e avaliação de conhecimentos. Dessa maneira, ele não pode perder de vista a historicidade e o seu dinamismo nos espaços escolares.

Apesar disso, as pesquisas em currículo e EJA ainda não ocupam um grande espaço diferentemente do que acontece com as investigações sobre políticas públicas educacionais. Essas questões podem ser observadas nas pesquisas sobre currículo e educação básica, as quais são amplamente voltadas para as classes regulares.

Uma outra questão observada é que, nos últimos 2 anos, ocorreu um aumento nas pesquisas acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento este que não contempla a modalidade de ensino da EJA. Em vista disso, as temáticas que versam acerca do currículo, da formação e das políticas curriculares são as mais recorrentes, quando realizadas as buscas, a exemplo deste levantamento, visto que tais temáticas somam oito produções, do total de dezesseis selecionadas. Destas, currículo e cultura possuem três trabalhos; educação e cultura com 2 produções; e juventude e currículo, currículo e identidades e prática pedagógica, com uma produção cada.

Em suma, após todo o percurso já descrito, obtivemos o quantitativo de 16 produções, majoritariamente provenientes de programas de pós-graduação de instituições públicas, precisamente treze programas, além de três oriundas de instituições privadas. Não obstante, é necessário ressaltarmos que, do total de doze dissertações selecionadas, três delas são procedentes de programa de pós-graduação profissionalizante.

Posto isso, os Quadros 3 e 4 apresentam detalhes acerca dos estudos selecionados para compor este capítulo, de maneira que é possível observarmos os pesquisadores proponentes, o tipo de estudo, sua origem e o ano de defesa e publicação nas bases de dados.

Quadro 3 – Produções selecionadas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Ano	Tipo	Origem	Autor	Título
2008	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – UFMG	ROCHA, Rita Aparecida	O currículo na educação de jovens e adultos: uma experiência em construção
2008	Tese	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo – PUC SP	POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto	Currículos emancipatórios para a educação de jovens e adultos na perspectiva das políticas públicas: resistências e esperanças
2009	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE	CÂNDIDA SÉRGIO, Maria	A Organização do Tempo Curricular na prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos
2010	Dissertação	Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas	IVO, Andressa Aita	Estudo de caso da implantação de um Curso Técnico na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)
2011	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPB	SOARES, Rosalinda Falcão	A(des)contextualização social do currículo na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola situada no Município de Sapé-PB
2012	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Universidade Federal do Maranhão	MORENO, Sandra Antonielle Garcês	PROEJA: entre currículos e identidades
2012	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação – USP	FEITOSA, Sonia Couto Souza	Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular
2013	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – UFMG	CARVALHO, Maria de Fatima Pereira	O diálogo entre cultura escolar e cultura popular na educação de jovens e adultos numa Escola de Guanambi (BA)
2019	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades – Universidade Federal Rural de Pernambuco	SILVA, Marcos Antonio Soares da	O currículo da EJA no campo: uma análise entre as perspectivas do MST e da Secretaria de Educação de Pernambuco

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2021).

Quadro 4 – Produções selecionadas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	Tipo	Origem	Autor	Título
2005	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos	CASTRO, Luís Roberto Cezar de	Narrativas sobre a matemática escolar produzidas por alunos de um curso noturno de educação de jovens e adultos
2005	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – UFMG	FAZZI, José Luiz	Itinerários formativos e curriculares na educação de Jovens e Adultos
2009	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco	ALVISI, Cátia	Desenhos Curriculares Na Educação de Jovens e Adultos: desafios plurais
2012	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	VALE, Elizabete Carlos do	A educação de jovens e adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias
2015	Dissertação	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - UNEB	SANTOS, Tula Ornellas Farias	Saberes e Fazeres: olhares sobre o currículo da EJA da Escola João Pereira Vasconcelos, Município de Mata de São João/BA
2016	Dissertação	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – UNEB	NASCIMENTO, Audemara Rodrigues Vieira Do	Ressignificação do conhecimento: percepções sobre as vivências socioculturais no currículo da EJA
2016	Dissertação	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – UNEB	OLIVEIRA, Maria Da Conceição Cédro Vilas Bôas de	Currículo e culturas juvenis: um estudo de caso sobre as representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no município de Conceição De Feira-Ba

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2021).

Considerando que o maior número de Teses e Dissertações concentram as suas discussões na temática das políticas curriculares e da formação, propomos apresentar uma discussão acerca dessas produções, de maneira a integrar os achados e reflexões dos pesquisadores. Como ambas as categorias abordam o currículo enquanto objeto de estudo, optamos por discuti-las de modo conjunto, com o intuito de integrar as discussões e encontrar intersecções e desenvolver composições discursivas entre elas.

2.1 POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO: discussões recorrentes nas pesquisas em EJA

Apesar de ainda não encontrarmos muitos estudos que versem sobre o currículo da EJA, sobretudo um currículo que pense a cultura dos educandos enquanto produtores de cultura, já é possível notarmos avanços, como constatado diante deste mapeamento.

Como descrito por Rocha (2008), Fazzi (2005) e Torres (2011), as políticas curriculares e as discussões de currículo em EJA ainda são recentes em níveis de políticas oficiais, uma vez que fazemos parte de uma cultura que sempre se ocupou em compreender os processos educativos que envolvem a criança e o adolescente. Com isso, podemos destacar que Oliveira (1999, p. 60) aponta que "[...] as teorias do desenvolvimento se referem, historicamente, de modo predominante à criança e ao adolescente [...]". Arroyo (2005), por sua vez, assinala que o campo da EJA possui uma grande trajetória, todavia, ainda não pode ser considerado como um campo consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas, formação de professores etc. Por esse motivo, é um campo aberto ao cultivo de ações que nem sempre são bem definidas.

Esses impasses justificam as poucas produções, principalmente, se realizarmos um recorte para a EJA no contexto da educação do campo. Embora as discussões ainda estejam em crescimento, diga-se de passagem, com quantitativo ainda tímido, é possível notarmos uma maior ênfase nas discussões acerca do currículo, como afirma Torres (2011), e acerca das investigações voltadas para as políticas públicas da EJA.

As influências neoliberais e toda a organização socioeconômica brasileira, nos últimos anos, acabaram por impactar as proposições educacionais do tempo presente, isso porque manifestam, por meio dos currículos, uma compreensão dos processos formativos concernentes à educação de jovens e adultos que é reducionista e rasa, de modo a refletir e reproduzir uma perspectiva subalternizante da classe proletária e que compreende o trabalho de forma alienada (ALVARENGA; CORREA; RIBEIRO, 2022). É válido lembrar, ainda, que, apesar dos impactos ocorridos nos últimos anos por conta dessas influências neoliberais, Almeida, Araújo e Fiuza (2022) ressaltam que o modo como a oferta da educação de jovens e adultos tem se configurado por entre a história denota a extensão e a importância da luta de classes pelo direito à educação.

Por muito tempo, o ensino resistiu em repensar a sua estrutura, uma vez que buscava enquadrar os jovens e adultos em um sistema de normas, tempo, espaço, currículo e processos avaliativos que seguem os mesmos moldes já instituídos para as classes regulares da educação básica (FAZZI, 2005). Por seu turno, Rocha (2008) acredita que, em relação às políticas para a EJA, é primordial refletirmos sobre os pressupostos e rumos que deveriam ser seguidos, com o objetivo de propor espaços de interlocução e de formação. Assim, não se trata de pensarmos um projeto de educação acelerado e compensatório, mas partir da proposição de construção de um espaço educativo que vise ao fortalecimento e ao desenvolvimento dos indivíduos, com também, "[...] para além da escola, estes saberes lhes permitem ter uma consciência de seu papel enquanto cidadão, como sujeito de ação individual e coletiva [...]" (POSSANI, 2008, p. 37-38).

Santos (2015) explica que é competência do currículo o desenvolvimento de um sujeito crítico e reflexivo sobre si e sobre o contexto em que vive. Para ela, a pedagogia crítica aponta que as escolas precisam ser ambientes de igualdade social e de objeção às estruturas hegemônicas de poder, em que seja adotado um currículo que destaque o histórico, o cultural e os discursos dos indivíduos que a permeiam. Acerca disso, Alvisi (2009, p. 85) relata que, infelizmente, "[...] a relação entre currículo e disciplinas parece ser algo já fossilizado por todos os atores da escola [...]". Para Rocha (2008),

> [...] A cultura escolar disciplinar deixou suas marcas não somente nos alunos que desejavam retomar seu processo de escolarização, como também em alguns professores. A concepção de currículo trazida pelos professores e pelos estudantes jovens e adultos era a concepção das disciplinas. Este foi o maior desafio a ser enfrentado na construção de um currículo que fosse significativo e respondesse às demandas colocadas pelo contexto atual do vestibular e dos concursos, mas que também trouxesse questões mais abrangentes para a conscientização e formação dos educandos [...]. (ROCHA, 2008, p. 39).

Rocha (2008) acredita que um dos grandes desafios a serem enfrentados na educação é o fato de que muitas escolas apresentam uma cultura extremamente disciplinar, o que torna o enfrentamento ainda maior, uma vez que as políticas educacionais curriculares voltadas para à EJA ainda são incipientes.

Fazzi (2005) articula que o parecer CNE/CEB 11/2000 afirma a necessidade de se pensar as especificidades da EJA, de maneira que é imprescindível propor um sistema pedagógico próprio, de modo que sejam criadas formas para satisfazer as necessidades de aprendizagem. O parecer ainda destaca a indispensabilidade da flexibilização dos projetos pedagógicos e o estabelecimento de currículos em ação, construídos em função das demandas dos educandos, garantindo uma proposta de ensino que não seja aligeirada e que cumpra com o papel do Estado.

À vista disso, é necessário reconhecer a função expressiva que as instituições escolares têm no que diz respeito à construção de políticas locais, especialmente, reconhecer o papel expressivo que possuem no reconhecimento dos saberes que os sujeitos já trazem consigo (ROCHA, 2008).

> As especificidades colocadas por uma escola pensada para esse público, colocam no interior da discussão curricular a necessidade de uma diversidade de objetivos, projetos e intervenções, caracterizando a escola para educandos jovens e adultos como um espaço de encontros, de diálogos e de interlocuções internas e externas [...]. (ROCHA, 2008, p. 31).

As transformações no perfil do alunado que compõe as classes também trazem consigo o desafio para quem pensa e executa as políticas públicas para a EJA, visto que a ampliação no número de alunos pressupõe, do mesmo modo, tencionar a elaboração de um currículo que seja próprio para o seu público, ou seja, que se adeque ao seu tempo de vida e ao seu modo de vida. Sejam as relações e expectativas construídas socialmente ou nos espaços escolares, todos esses fatores devem ser considerados no currículo (POSSANI, 2008).

Assim, o currículo precisa ser constituído enquanto expressão das práticas construídas socialmente, de maneira que não se limite meramente à sala de aula, aos conteúdos acadêmicos descontextualizados ou às práticas de ensino, mas, voltado para o cotidiano e a cultura, sempre abrangendo as contradições presentes nas relações entre professor-estudante-sociedade (SANTOS, 2015). Apesar dessa necessidade, Rocha (2008, p. 45) profere que mesmo com as reconfigurações da EJA, podemos dizer que "[...] a efetivação de uma política de formação de professores para esse campo ainda não é ainda uma realidade [...]".

Assim, se levarmos em consideração os diversos sujeitos que compõem os espaços escolares e que atuam na EJA, corre-se o risco da existência da hegemonia de um currículo

ideológico e dominante que percorre um sentido oposto ao daqueles que “[...] lutam em defesa de um currículo que considere as diferentes culturas escolares e das comunidades envolvidas nos processos educativos [...]” (POSSANI, 2008, p. 46).

Corroborando tal pensamento, Ivo (2010, p. 91) enfatiza que, quando pensamos em currículo, estamos falando de um dos mecanismos centrais que definem as ações pedagógicas, desse modo, ele se caracteriza, também, enquanto “[...] uma arena em que se travam lutas por diferentes concepções e paradigmas, em que certas vozes são ouvidas e outras não, é uma arena de busca por hegemonia [...]”. Santos (2015) admite que currículo não pode ser considerado como neutro, uma vez que é estabelecido por negociações que, muitas vezes, são marcadas por conflitos e disputas, ao mesmo tempo, Torres (2011) ressalta que as políticas de currículo estão marcadas pela tensão entre a homogeneidade e heterogeneidade.

No que se refere aos currículos da EJA no contexto da educação do campo, Silva (2019) profere que pensar em um currículo que fortaleça os projetos de sociedade que são postos pelos movimentos sociais do campo é compreender que o currículo trilha para além dos conhecimentos estritamente escolares, de modo a superar a ideia de currículo enquanto forma de controle social. “[...] E é dentro dessa visão que os movimentos sociais buscam um currículo que fortaleça temas e conteúdos negados pelos sistemas de ensino; mas que também reconheça os novos sujeitos concretos que alicerçam a luta pela terra e por cidadania materializando [...]”. (SILVA, 2019, p. 43).

Isto posto, pensar o currículo de modo sistêmico, proporciona considerar algumas das esferas de gestão do currículo, que são o próprio sistema educacional enquanto instituição que o implementa em um nível macro, e o da escola que é o espaço onde se vive e se pratica o currículo de modo concreto (POSSANI, 2008). Ivo (2010) reflete sobre a “abordagem do ciclo de políticas” que, igualmente, aborda acerca da natureza complexa e controversa da política educacional. Assim, considera que as ações micropolíticas e a ação micro dos agentes educacionais que as praticam, no âmbito local, são essenciais para a reflexão da necessidade de articulação entre os processos micro e macro, quando pensarmos em uma análise das políticas educacionais.

Ivo (2010) apresenta que o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tem sido

pensado para além da lógica estritamente disciplinar de currículo, de sorte que, a perspectiva curricular do PROEJA propõe a reestruturação do currículo, em detrimento das particularidades que cercam esse espaço. Logo, a EJA é pensada como modelo pedagógico próprio que proporcione uma aprendizagem eficaz, como também uma forma para se pensar o mundo do trabalho que nos circunda.

Diante dessa compreensão, Santos (2015) argumenta que buscar nos atos de currículo perspectivas de robustecimento dos saberes e práticas que possibilitem a esses indivíduos propiciar táticas para inserção no mercado de trabalho é olhar para o currículo enquanto uma porta de acesso a novas passagens e novos possíveis.

Ainda assim, propor um currículo integrado e contextualizado não significa que, na escola, ocorra a superação da disciplinaridade. Isso evidencia que é imprescindível a existência da articulação entre aqueles que pensam as políticas e os agentes que o desenvolvem no cotidiano escolar, uma vez que "[...] as escolas nem sempre realizam ou querem realizar o que é proposto pelo Documento Base como política de integração curricular da educação profissional com o ensino médio na modalidade de jovens e adultos [...]" (IVO, 2010, p. 91).

Fazzi (2005, p. 100) já assinalava que as instituições escolares possuem autonomia para pensar os projetos político pedagógicos de modo flexível, com relação à organização, aos tempos e aos currículos. Essa seria uma ação da própria escola. Sendo assim, "[...] se a escolha é da escola e se ela define seu posicionamento político, a partir daí é a luta política para garantir frente ao sistema de ensino que o projeto seja de fato executado [...]". Por outro lado, Torres (2011, p. 35) presume que, apesar das lutas e disputas que estão imersas nos processos de constituição de políticas de currículo na EJA, seguramente, estas passarão por releituras e a impor novos embates com vistas às práticas, de forma que "[...] as propostas, forjadas desse processo, não entram na escola imunes a interferência das pessoas e de suas concepções de mundo [...]".

Em pesquisas realizadas por Alvisi (2009), foi possível compreender que a concepção de currículo que é tida como natural no espaço escolar, acaba por invalidar as possibilidades de notar os sujeitos da EJA, enquanto aqueles que têm tecido seus saberes em diversos contextos, portanto, não vislumbram na escola qualquer identificação com a sua própria realidade e redes de saberes. Não obstante, na pesquisa realizada por Santos (2015), fica evidente que, em função dos educandos,

é necessário se pensar em um currículo que impulsione atividades fundamentadas em cooperação e autogestão, de modo a encorajar o cooperativismo que traz consigo possibilidades para ações coletivas e o desenvolvimento da relação entre trabalho, educação e renda, visto que todos esses princípios coincidem com as propostas da EJA. Para Fazzi (2005, p. 99), "[...] lutarmos pela distribuição da renda produzida exige conhecer e discutir economia, política, matemática, cálculo, filosofia, sociologia, exige construir a capacidade de pensar esse mundo [...]". Já Santos (2015, p. 53) ressalta que "[...] é preciso dizer que a grade curricular é um conceito que não mais se sustenta e não pode ser reduzido a áreas de saberes, logo o que se apreende é que os currículos estão na sala de aula, nos debates, nos projetos políticos pedagógicos, estão nos atos de currículo [...]".

A EJA tem atuado em meio a conflitos epistemológicos entre a cultura escolar e a cultura popular, visto que as disciplinas escolares e o conhecimento científico se encontram como parte do currículo estruturado o qual, por sua vez, poderá ser parte de um currículo que surgirá nas relações cotidianas, de forma que os sujeitos possam se perceber enquanto autônomos, reflexivos e críticos acerca dos próprios saberes (FAZZI, 2005).

Para Torres (2011), ao pensarmos na compreensão de hibridismo, entenderemos a aproximação, distanciamento e uma simultaneidade constante, de modo que ao apreendermos tal paradigma, durante as investigações das políticas curriculares, chegaremos à questão do pluralismo, das diferenças e da cultura, que são partes que se cruzam e podem se articular de modo profundo nessas políticas.

Em contrapartida, deve-se ressaltar que não é papel da política curricular, em face da compreensão do hibridismo, promover apenas a exaltação de multiplicidades de modo isolado. Caso isso ocorra, estaríamos reforçando a existência de desigualdades e dicotomias, contrariamente a isso, "[...] defendemos que o hibridismo é relevante para discutirmos os processos de legitimação, interpretação e de apropriação das políticas em diferentes contextos que transitam [...]" (TORRES, 2011, p. 37).

Após a exposição do mapeamento realizado, é importante estabelecermos diálogos entre os principais conceitos utilizados para a construção do aporte teórico desta pesquisa. Para tal, o capítulo 3 irá tratar acerca do que é a EJA e a educação do campo, bem como as intersecções existentes entre essas duas propostas de educação que se encontram.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: SEUS SUJEITOS, SUAS HISTÓRIAS E SUAS ESPECIFICIDADES

Este capítulo tem como objetivo central realizar uma problematização que abarque a compreensão acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino que possui uma política na qual prevê a garantia do direito à educação por parte de um público que, durante anos, foi e continua sendo marginalizado no contexto educacional. Também propomos delinear uma discussão acerca da educação do campo que, neste trabalho, será pesquisado empiricamente. Mas não somente, uma vez que trataremos acerca da intersecção entre a EJA e a educação do campo, buscando estabelecer diálogos possíveis e, sobretudo, refletirmos sobre as lutas para assegurar o direito à educação.

3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A história da EJA, no Brasil, tem sua origem no movimento entre a alfabetização e a educação popular, cuja contribuição tem possibilitado que muitos sujeitos voltem a estudar na educação básica. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) descrevem que, no Brasil, a educação destinada a adultos se institui enquanto tema das políticas educacionais com maior força a partir dos anos 40, com o reconhecimento do dever da oferta de uma proposta de educação destinada aos adultos.

Anteriormente, em documentos normativos, já se discutia sobre a necessidade de se pensar uma modalidade de ensino para adultos, como é o caso da Constituição de 1934. Apesar disso, só na década seguinte, começou-se a ser estabelecida, através de ações concretas, a discussão acerca das diligências em propor uma educação voltada para amplas camadas da população, que até o momento eram excluídas do espaço escolar.

Desse modo, a EJA surge a partir de omissões e lacunas decorrentes do próprio aparelho educacional, com ações e práticas voltadas para a formação, em um sentido amplo que não apenas a formação escolar formal de uma grande quantidade de sujeitos. Para Haddad e Di Pierro (2000), muitos dos processos desenvolvidos na EJA ocorreram de modo um pouco ordenado, para além dos ambientes escolares, de maneira a realizar-se no contexto familiar, ambientes de trabalho,

espaços de convívio sociocultural e instituições religiosas. Sendo assim, qualquer tentativa de empreender a realização da historicização de um universo, que é tão diverso de práticas formativas, poderia incorrer em um amplo risco de insucesso, uma vez que a EJA se estende por diferentes domínios da vida cotidiana.

O intuito da EJA não pode ser o de preencher lacunas decorrentes da escolarização, mas confirmar a garantia de direitos que são particulares de sujeitos que estão vivenciando um determinado tempo de vida, de maneira a reconhecer as características sociais e culturais do contexto de vida como forma de direito, superando a compreensão simplista que era atribuída aos educandos da EJA, como aqueles que possuem trajetórias escolares incompletas (ARROYO, 2007).

Sabendo da necessidade de se pensar em um paradigma próprio para essa modalidade de ensino, no início dos anos 60, mediante a proposta de Paulo Freire, passou-se a se materializar diversas experiências na educação de adultos[8], que foram articuladas por diversos atores sociais, ligados ou não à organização governamental. Esse paradigma, que estava se estabelecendo, anunciava, com centralidade, a existência do diálogo como princípio educativo e a aceitação, por parte dos alunos adultos, da sua ação enquanto sujeitos que podem aprender, que produzem cultura e que podem transformar o espaço em que vivem (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Segundo Costa (2015), a partir de 1960, foram criados centros populares de cultura que defendiam uma educação voltada para a mudança social e política, dentre os quais podemos citar o Movimento de Educação de Base (MEB), patrocinado pela Confederação dos Bispos do Brasil. Em um contexto marcado pelo analfabetismo, era discutido esse e outros problemas que o Brasil vinha passando.

Partindo dessas experiências, a exemplo do Movimento de Educação de Base, do Movimento de Cultura Popular de Recife, começados no ano de 1961, dos Centros Populares de

[8]O uso do termo Educação de Jovens e Adultos (EJA) é recente e passa a ser utilizado a partir dos anos 90, devido à presença do público jovem na EJA.É uma expressão muito utilizada no Brasil em seus documentos institucionais e tornou-se mais frequente a partir da década de 90 com a institucionalização da EJA enquanto modalidade de ensino da educação básica, por meio da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96.

Cultura da União Nacional dos Estudantes, dentre as diferentes ações de propriedade regional ou local, essas mobilizações foram, de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001),

> [...] embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíam no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas [...]. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Freitas (2007) acredita que a educação de adultos foi muito compreendida a partir da educação popular, no sentido de que objetiva e assume o compromisso para propor a transformação de condições de opressão, de maneira a servir como caminho para se pensar as práticas destinadas à educação de adultos. Os trabalhos desenvolvidos a partir de Paulo Freire consistiam em alfabetização e educação com a utilização de elementos da vida concreta dos sujeitos advindos da vida cotidiana, de maneira que "[...] havia também trabalhos de educação de adultos acontecendo nas montanhas, nos vales e campos, no meio das plantações de banana e cana-de-açúcar, nos escassos intervalos das jornadas dos boias-frias, das semeaduras e colheitas, nos inúmeros lugares [...]" (FREITAS, 2007, p. 53).

Como o próprio nome sugere, a educação popular surge por meio do povo, não nascendo dentro da instituição escolar, mas em comunidades que possuem sua própria cultura, muitas vezes não valorizada pela classe dominante (COSTA, 2015). Assim, a educação popular defende a inclusão de todas as pessoas no ambiente escolar, não importando gênero, classe social, etnia ou religião.

Dessa maneira, é possível que a sociedade seja mais justa e igualitária. De acordo com Gadotti (2018), na década de 1950, ideias a respeito da educação popular começam a ser discutidas na América Latina, sendo Paulo Freire o principal representante desse movimento. Um dos princípios da Educação popular é o respeito ao conhecimento de mundo dos educandos, articulando-o à teoria e saber científico que, muitas vezes, não é familiar ao povo.

Gadotti (2018) destaca que a educação popular possui forte expressão na Educação de Jovens e Adultos, pois lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação,

transporte), sendo a sala de aula um local propício para a discussão dessas questões, o que provoca a construção do pensamento crítico.

Compreendendo que esses sujeitos que se encontravam em um espaço dedicado à educação de adultos já haviam sido expulsos dos espaços escolares e perdido diversos direitos que lhes deveriam ser resguardados desde sempre, essa nova proposta de educação alcança força a partir de organizações e movimentos populares, que se transformavam em espaços de educação popular. Desse modo, é utilizado o termo "popular" para caracterizar esse movimento que tem importância basilar no percurso da EJA (FREITAS, 2007).

É importante refletirmos que, de acordo com Oliveira (1999), os sujeitos da EJA são jovens e adultos, todavia, não devemos nos remeter apenas à questão etária, mas, também, às questões da especificidade cultural desses sujeitos. Esse território não é marcado apenas por ações destinadas a qualquer sujeito adulto, mas, sim, a um grupo que é homogêneo e parte da diversidade de grupos culturais (OLIVEIRA, 1999).

Esses sujeitos são marcados pelas suas histórias de vida e relações entrelaçadas entre a vida cotidiana e espaços escolares, de maneira que, geralmente, conforme apontado por Oliveira (1999), esse aluno é

> [...] o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo [...]. (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Baseando-se nas ideias de Paulo Freire, Gadotti (2018) acrescenta que

> [...] a educação popular tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e descodificar os temas geradores das lutas populares, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial [...]. (GADOTTI, 2018, p.24).

Nos dias atuais, uma das formas mais expressivas ainda existentes da educação popular se faz presente na EJA (GADOTTI, 2018) e Freitas (2007) acredita que, no que diz respeito à EJA, as políticas públicas se mostram enquanto um direito do cidadão, de forma a distanciar-se da ideia de uma educação compensatória, mas, sim, daquela que assume a função de reparação e igualdade, promovendo aprendizagem e qualificação que são permanentes e fundamentais. Diante disso, Ventura (2011) destaca que o desafio histórico da EJA permanece tratando-se do rompimento com o caráter compensatório e assistencialista.

Pierro, Joia e Ribeiro (2001) corroboram a discussão ressaltando que o movimento para a superação da concepção da EJA enquanto compensatória não implica apenas em se negar a existência de desigualdades educativas que devem ser enfrentadas, todavia, devemos assegurar que a escolaridade mínima seja efetivada, já que, cada vez que ocorre a ampliação da escolaridade mínima obrigatória na educação básica, advém um desnivelamento, no que diz respeito à EJA. Esse papel é do poder público, do qual não pode se esquivar de cumpri-lo, ainda que para cumprir de modo mais efetivo possa contar com o apoio da sociedade civil.

Apesar disso, o nivelamento do ensino não sugere que a EJA reproduza a organização curricular, métodos e materiais da educação infantil. Pelo contrário, preza pela flexibilização dos currículos no sentido de integrar as dimensões da educação de modo geral, bem como o contexto profissional, valorizando os processos de aprendizagem, sejam formais ou informais (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Desde a Constituição Federal de 1988, a educação tem sido assegurada enquanto direito a todos os cidadãos, o que abrange inclusive aqueles que, por diversos motivos, não puderam permanecer nos espaços escolares em idade regular, como preconizado pelo sistema de ensino nacional. A partir da década de 90, a educação do campo tem sido muito discutida e inicia a sua afirmação no país, surgindo como forma de resistência ao modelo de educação rural que estava sendo praticado nas escolas do campo.

Essa concepção de educação do campo é difundida, principalmente, através dos movimentos sociais. Para tanto, esse conceito ainda está em processo de ampliação. Como afirma Caldart (2004, p.1), esse conceito é ainda muito novo, constituído nas últimas décadas, "[...] portanto, um conceito de nosso próprio tempo que só pode ser entendido/discutido no contexto de sua emergência: a atual sociedade brasileira e as dinâmicas específicas que envolvem os sujeitos sociais do campo [...]".

Diante disso, podemos destacar que a educação do campo se situa nesse contexto de luta pela garantia de uma educação de qualidade, de acordo com as referências para uma política nacional de educação do campo. Esse contexto de educação se configura enquanto um espaço que possui um território fecundo de democracia e solidariedade, de maneira que não se torna apenas um espaço para lutas pela terra, mas, também, pela educação, saúde e diversas outras pautas (BRASIL, 2004).

Antes de avançarmos na discussão, é importante apresentar o que se entende enquanto populações do campo. Este conceito abrange uma gama de populações, sendo caracterizadas por possuírem modos de vida, de produção e de reprodução social que estão preeminentemente relacionados com a terra, sejam agricultores familiares, trabalhadores, comunidades tradicionais, entre outras (BRASIL, 2013). Assim, como Kolling, Nery e Molina (1999), substituiremos a expressão "ambiente rural" pelo termo "campo", com o objetivo de abordar questões relativas às vivências do povo camponês, suas lutas sociais e sua cultura.

A educação do campo pode ser compreendida como uma das propostas de educação que mais está relacionada com o diálogo entre escola e comunidade, no sentido do respeito às práticas e saberes construídos socialmente pela comunidade, proporcionando a criação de um mosaico que vislumbra as dinâmicas das comunidades, de maneira que, ao final, provém a educação do campo (SENRA, 2014).

> Os princípios da Educação do Campo são como as raízes de uma árvore, que tiram a seiva da terra (conhecimentos), que nutrem a escola e fazem com que ela tenha flores e frutos (a cara do lugar onde ela está inserida e dos sujeitos sociais a quem se destina). São ponto de partida de ações educativas, da organização escolar e curricular e do papel da escola dentro do campo brasileiro [...]. (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2005, p. 37).

É importante destacarmos que não existe uma única forma ou modelo de se pensar a educação, dessa forma, o espaço escolar não é o único cenário em que ocorre educação, portanto, as práticas educativas estão presentes em contextos diversos. Talvez, a escola nem seja o melhor de todos os espaços para se pensar a educação, uma vez que o professor não é o único profissional a atuar no contexto da educação e ensino (BRANDÃO, 1995).

Segundo Caldart (2002), a proposta de educação do campo preza pela garantia de que os seus sujeitos possam ter acesso a uma educação pública de qualidade, em todos os seus níveis, e que esta seja direcionada para os interesses do contexto em que vivem. Assim, asseguramos a necessidade de lutas que combinem a questão do alargamento do direito à educação e escolarização que ocorram no campo, bem como o estabelecimento de uma escola que esteja localizada no contexto do campo.

Mas, que, além disso, seja uma escola que é própria do campo, ou seja, que pense politicamente e que ponha em ação práticas educativas que prezam pela história, cultura e as causas sociais que permeiam a vida cotidiana dos sujeitos que vivem no campo. A escola do campo não pode ser vista apenas como um prolongamento das escolas da cidade. Para Caldart (2008),

> [...] A experiência do movimento pela Educação do Campo mostra a importância de se vincular a luta pelas políticas públicas de educação à luta por uma educação dos e não para os sujeitos do campo, negando os ‘pacotes’ ou ‘modelos’ que ignoram ou subordinam as pessoas que vivem no campo. Dessa forma, luta-se pela garantia das políticas públicas da Educação do Campo, para com isso garantir sua ampliação, mas desde que estas sejam construídas pelos próprios sujeitos do campo, reconhecendo sua autonomia e sua capacidade de construção de um projeto educativo próprio [...]. (CALDART, 2008, p. 92).

Além da proposta da educação do campo, também existe um outro cenário, o oposto do que esta sugere, que é a educação rural, que, segundo Ribeiro (2012), para muitos sujeitos que vivem no campo, quando é instalada uma unidade escolar na localidade em que vivem, é apenas oferecido um modelo de educação semelhante ao que é ministrado para aqueles que vivem nas áreas urbanas, de modo que não existe sequer a tentativa de se adequar esse modelo de escola rural às particularidades dos camponeses.

Há muito tempo a escola tem negligenciado os sujeitos do campo, de forma que Petty, Tombim e Vera (1981 *apud* RIBEIRO, 2012) acreditam que a escola procurou maneiras para a criação de grupos sociais que sejam análogos aos que vivem nas áreas urbanas, numa concepção de homogeneidade cultural, movimento que acabou distanciando a escola da promoção de uma educação que envolva a cultura própria dos educandos.

Gritti (2003 *apud* RIBEIRO, 2012) acredita que a educação rural, no Brasil, ainda se conserva relacionada a uma compreensão preconceituosa acerca da população do campo, uma vez que desconsidera os saberes decorrentes de suas vivências. Por um período, as escolas rurais de nível técnico pensavam a educação a partir do treino para uso de instrumentos e técnicas, além de propor o estreitamento entre o camponês e o mercado, objetivando a venda da produção para a aquisição de novos bens. Assim, ocorre a perda da autonomia e determinação de noções que são desconhecidas aos saberes que são transmitidos e experienciados cotidianamente.

Logo, a concepção de educação do campo se contrapõe ao modelo rural, no sentido de discutir a identidade, cultura, saberes e conhecimentos construídos historicamente, não se pensando em afastar esses sujeitos do seu contexto de vida e nem tampouco desqualificá-los. Portanto, Freire (1987) destaca que, em experiências para com este público, eles apresentavam maior interesse pelas discussões, quando o diálogo dizia respeito aos aspectos palpáveis que estavam relacionados diretamente às suas necessidades.

Desse modo, os documentos legais que regulamentam a educação do campo prezam pelo respeito e valorização da diversidade presente nesse contexto, de maneira que a Resolução CNE/CEB nº 02/2008, em seu artigo 7º, no parágrafo 1º, afirma que "[...] A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições [...]" (BRASIL, 2008, p.2).

3.3 CONVERGÊNCIAS ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Atualmente, a legislação considera que o direito a compor as classes regulares obrigatórias é destinado àqueles que possuem até 17 anos de idade, ou seja, as classes da EJA estão fora da curva do que seria considerado o "padrão". Sendo assim, as turmas da EJA são compostas por um público muito específico, que são aqueles que não concluíram os estudos no tempo cronológico tido como correto.

Apesar disso, o Art. 208 da Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura a oferta do ensino fundamental obrigatório, de modo gratuito, para todos os cidadãos, sem exclusão dos sujeitos que não tiveram acesso às classes regulares na idade tida como própria, que é dos 4 aos 17 anos. Além disso, em seu inciso VI, aponta que serão oferecidas condições adequadas para que se ofereça "[...] ensino noturno regular, adequado às condições do educando [...]" (BRASIL, 1988, p.124).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 4º e incisos VI e VII, também garante a oferta de uma proposta de educação escolar com classes regulares para aqueles que não tiveram acesso ou não deram continuidade nos estudos, de modo que esse ensino apresente "[...] características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, e oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]" (BRASIL, 1996, p.10).

A LDB, em seu artigo de 37, aponta que "[...] a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida [...]" (BRASIL, 2017, p.30).

Assim sendo, é possível notarmos um empenho muito grande para se propiciar uma educação que seja para todos, a exemplo da declaração de Hamburgo que deliberou que a educação de adultos é aquela que compreende todos os processos de aprendizagem, sejam formais ou

informais, em um espaço no qual pessoas tidas como adultas alargam suas habilidades, ampliam seus saberes e se aperfeiçoam para as suas necessidades (UNESCO, 1997).

Então, compreendemos, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio do Parecer nº. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que a flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que os alunos trazem consigo, a exemplo dos modos de construção da vida social na sua localidade, do trabalho e das suas vivências diárias. Em consonância, destacamos que o mesmo documento descreve que a EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passa a ser "[...] uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente [...]" (BRASIL, 2000, p. 2).

Portanto, deve existir sintonia com temas da vida cotidiana dos educandos, a fim de que possam se tornar indivíduos geradores de um currículo diverso. Dessa forma, a busca pela alfabetização ou pela complementação de estudos faz parte de um projeto mais amplo de cidadania que propicia inserção profissional e busca da melhoria das condições de existência. Isto é reafirmado por meio do Parecer 11/2000, que confirma que "[...] a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos [...]" (BRASIL, 2000, p. 9).

O Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental informa enfaticamente que a proposta curricular da EJA deve se ancorar nos princípios já definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a fim de que a identidade dos educandos e suas práticas sociais sejam consideradas e trabalhadas relacionando-as com os conceitos escolares socialmente construídos através dos séculos. Outrossim, é relevante destacarmos que o documento curricular referente à EJA e às demais modalidades de ensino da educação básica ainda estão em processo de construção e consulta pública para que posteriormente sejam publicadas em sua versão final.

Sales e Fischman (2019) enfatizam que é muito comum a realização de debates e diversos outros tensionamentos que relacionam o distanciamento entre as promessas descritas nas legislações e a sua real efetivação no cenário educacional. Quando se trata da EJA, não é diferente, os debates têm se concentrado na necessidade do delineamento de políticas que sejam direcionadas

para considerar as demandas decorrentes da baixa escolaridade, a heterogeneidade dos contextos educativos e as identidades dos sujeitos.

Diante disso, é possível afirmar que a escola é um espaço para a reconstrução e fortalecimento da identidade dos sujeitos, logo, inerente à educação do campo, também será cenário para o fortalecimento das culturas locais dos contextos dos quais a instituição escolar estiver instalada. Nessa perspectiva, é necessário reafirmarmos que a educação do campo abrange todos os níveis e modalidades da educação, caracterizada por Santos e Sousa (2012) também como cenário para a EJA.

> [...] A Educação do Campo é compreendida como uma modalidade de ensino usada para atender aos povos do campo, com suas especificidades, abarcando todos os níveis e modalidades da educação, inclusive a EJA, sendo esta uma modalidade pensada para atender a jovens e adultos que, por motivos diversos, não tiveram condições ou oportunidades para estudar na faixa etária correspondente ao que determina a legislação para cada tempo de aprendizagem [...]. (SANTOS; SOUSA 2012, p. 238).

Pensando a EJA enquanto espaço que preza pela aprendizagem ao longo da vida, considerando o contexto da educação do campo, esses sujeitos poderão erguer a sua aprendizagem, no espaço da educação formal, de modo contextualizado e que atenda tanto as características preconizadas para a educação do campo, quanto para a EJA. Dessa maneira, ao ser considerada a partir de suas especificidades e cultura, a ocorrência de uma grande transformação será possível na educação do campo.

Observamos que o público da EJA é marcado, em grande número, por sujeitos não alfabetizados ou pouco escolarizados, pertencentes, em sua grande maioria, à classe trabalhadora e às camadas sociais com menor poder aquisitivo. Diante disso, podemos considerar que, fazer parte e se sentir pertencente a uma classe social, é fundamental para a constituição dos sujeitos. Contudo, a sua identidade não se limita apenas à sua classe social ou ao seu status de estudante. As identidades raciais, étnicas, de gênero ou particularidades outras são tão importantes quanto, e deveriam ser levadas em consideração para a constituição e formulação de políticas e práticas pedagógicas (SALES; FISCHMAN, 2019).

Posto isto, refletir sobre o contexto do campo alude-nos a pensar, também, a respeito dos seus sujeitos, que são camponeses, assentados, quilombolas, entre outros sujeitos que vivem e trabalham no campo. Esse espaço precisa ser compreendido enquanto agente que promove vida, do qual os sujeitos possuem suas próprias práticas e apregoam sua cultura e valores. Portanto, é imprescindível que este território e a identidade da população sejam respeitados, uma vez que é nesse espaço que ocorrem suas lutas e resistência (CASTRO; CUNHA JÚNIOR, 2020).

Uma questão muito importante e que pode impactar na organização e efetivação da EJA enquanto política é compreendermos que, por mais que se organize no turno noturno, não será possível homogeneizar os sujeitos de modo que se adequem a esse formato. Sales e Fischman (2019) acreditam que a partir dessa perspectiva homogeneizadora, todos os sujeitos da EJA seriam trabalhadores que atuam em horário comercial, ou seja, entre 8h e 18h, de maneira que a escola noturna se torna a alternativa mais viável. Apesar de ser um ponto importante a ser considerado, visto que muitos brasileiros trabalham em período diurno, a realidade é bem mais heterogênea, uma vez que têm surgido novos regimes de emprego ou demandas que não são compatíveis com o modelo de escola noturna.

Sabendo que os jovens e adultos são sujeitos de aprendizagem e de cultura, na escola, não devem ser considerados apenas os saberes erguidos na sala de aula, todavia, devem ser levados em consideração aqueles que são construídos na vida cotidiana dos sujeitos, de modo que o espaço escolar irá atuar enquanto espaço para a sistematização, compreensão e síntese das aprendizagens. Então, a escola se coloca enquanto um espaço para o encontro do diverso, uma vez que esse contexto é palco para a produção de novas maneiras de ver, estar e se relacionar com o mundo (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2005).

Uma questão importante para esse diálogo é que devemos considerar que os educandos da EJA são o que podemos chamar de sujeitos-autores, uma vez que, por possuírem dinâmicas de vida estabelecidas e em movimento constante, deveriam se tornar protagonistas da sua formação. Apesar disso, se apenas reconhecermos a heterogeneidade e identidades dos sujeitos, sem que exista uma mudança significativa nas possibilidades de aprender, tornamos esse movimento infrutífero. De tal modo, que Sales e Fischman (2019, p. 1136) destacam que é necessário “[...] ir além do mero

reconhecimento simbólico ou da enumeração dessas identidades sem que exista uma acomodação e modificação substancial dos currículos, práticas e oportunidades de aprender [...]".

Dessa forma, é fundamental que rompamos com a ideia de categorização dos sujeitos da EJA a partir de uma visão superficial de "trabalhadores que estudam no noturno", uma vez que estaríamos os reduzindo a uma única característica e ignorando a existência de muitos sujeitos que vivem dinâmicas de vida distintas e possuem identidades diversas.

Para Sales e Fischman (2019, p. 1135), a identidade dos sujeitos tem sido reduzida apenas a "estudante", sem que sejam considerados demais particularidades do sujeito. Sendo assim, "[...] não têm demasiado lugar outras dinâmicas e lógicas sociais, identitárias e culturais desses sujeitos, que têm suas identidades reduzidas à uma marca institucional [...]".

De acordo com Oliveira e Amaral (2021), a educação para os sujeitos do campo têm sido trabalhada a partir de uma perspectiva que foge da realidade local e segue um caminho distinto, apresentando "[...] um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo [...]", de maneira que as especificidades dos sujeitos do campo não são levadas em consideração no momento da elaboração do currículo da educação escolar (OLIVEIRA; AMARAL, 2021, p. 7-8).

O campo das políticas curriculares para a EJA ainda se encontra em constante transformação e repleto de lacunas. Isso decorre do fato de que, em muitos contextos, o currículo da EJA tem sido pensado apenas como uma transposição de conteúdo das classes regulares ou a supressão dos mesmos com o objetivo de acelerar a formação.

A ausência de formação para atuar na EJA e, sobretudo, na educação do campo, é o ponto de partida para iniciarmos a nossa incursão entre as narrativas dos entrevistados. Para Arroyo (2005), a própria história da EJA pode nos fornecer meios didáticos, conteúdos disciplinares, instrumentos e "[...] tempos e espaços a serem levados em conta na empreitada que a todos nos instiga: garantir o direito à educação dos setores populares, tanto na infância e adolescência quanto na juventude e vida adulta [...]" (ARROYO, 2005, p. 44).

Ademais, considerando o objetivo desta pesquisa, durante a realização das entrevistas, foi possível perceber a existência de diversos impasses entre as políticas públicas para a EJA e as políticas curriculares municipais, expressas por meio dos currículos prescritos de modo homogêneo

no município, como veremos neste capítulo. Posto isso, a princípio, observamos que o docente da EJA chega ao local de trabalho sem conhecer como será a sua prática e acaba por desenvolver o seu fazer no dia a dia.

Um dos entrevistados, aqui chamado de Informante 1, destaca que, durante a sua trajetória acadêmica e de trabalho na rede de ensino, a sua formação em relação à EJA, ou seja, as informações que conhece sobre a EJA são obtidas durante as jornadas pedagógicas. E continua destacando que "[...] depois que eu vim pra essa escola, que a escola é do campo, então foi a partir daqui que eu comecei a conhecer um pouco como é a EJA [...]"

Por conseguinte, um outro professor entrevistado, denominado de Informante 2, continua afirmando que também participa apenas das atividades da jornada pedagógica e algumas outras poucas atividades que não são muito específicas da área da EJA. Corroborando essa narrativa, ele afirma que a sua formação ocorre em grande maioria por meio de "[...] minicursos que têm normalmente na semana pedagógica ou que têm on-line, a gente participou de alguns cursos, algumas palestras on-line, mas nada muito específico não [...]".

A formação do professor da EJA é um dos fatores essenciais para a efetivação e sucesso das políticas de acesso e permanência dos educandos. Isso decorre do fato de que a atuação docente é um instrumento imprescindível para a relação entre a efetivação de políticas por meio da própria prática pedagógica docente (GOMES, 2019).

Nessa perspectiva, Gomes (2019, p. 1) defende que a EJA deve ser pensada a partir das especificidades dos sujeitos, uma vez que é uma modalidade de ensino que preza por um modelo educacional que observe as especificidades dos educandos, em virtude de que são sujeitos que, nas "[...] últimas décadas, tiveram o acesso garantido, mas não tiveram a possibilidade de permanência, devido a vários fatores – econômicos, sociais, políticos e culturais – que interferem direta ou indiretamente no processo educacional [...]".

A partir disso, é necessário refletirmos acerca de um termo comum no cenário da EJA, que é descrito por Soares e Soares (2014) como "especificidade". Na compreensão dos autores, todos os processos que envolvem a EJA estão relacionados com a produção de algo particular e que nos torna capazes de produzir uma ação de qualidade. Sendo assim, a especificidade e a qualidade estão estreitamente relacionadas.

Eliza e Carvalho (2010) apontam que as discussões acerca das especificidades em EJA surgem nos contextos educacionais do Brasil a partir da década de 50, por meio do II Congresso de Educação de Adultos no Rio de Janeiro. Tal evento abordou questões pertinentes acerca das atividades desenvolvidas por Paulo Freire em Pernambuco. Portanto, questões como a inadequação do material didático, a qualificação docente e a precariedade dos espaços físicos escolares foram pautas importantes para o avanço das discussões acerca da especificidade na EJA.

Ante o exposto, é importante destacarmos que o modelo de educação pensado para a EJA trilha um percurso que é distinto do proposto pela educação bancária que rejeita e subjuga os saberes do educando. Para Freire (1987, p.37), o modelo de educação bancária propõe que os estudantes sejam tidos meramente como depósitos que arquivam as informações que são fornecidas pelos professores. São apenas "colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam".

> [...] Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros [...]. (FREIRE, 1987, p. 38).

Faria e Pitano (2011) apontam que a educação bancária possui a capacidade de inibir a força criativa e está sempre relacionada com um processo educacional que não é crítico. Essa questão decorre do fato de que o professor se priva apenas aos conteúdos e narrativas a serem passadas e não com a relação que pode ser estabelecida por meio de diálogos transversais.

Freire (1993) assinala que a educação de adultos tem se guiado a partir da educação popular, à medida que a realidade dos educandos tem requerido que o educador adote uma postura sensível diante das necessidades apresentadas. Para ele, é necessário que os educadores tenham uma compreensão crítica acerca da realidade cotidiana e pensem os procedimentos didáticos e os conteúdos a partir desse mesmo cenário.

> Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da educação popular [...]. (FREIRE, 1993, p. 16).

Para Vieira Pinto (1993), os principais elementos que distinguem a EJA da educação direcionada às crianças são as particularidades presentes na EJA, no que diz respeito às possibilidades sociais e do trabalho, de modo que os aspectos pedagógicos reflitam essa realidade concreta dos sujeitos. Dessa forma, o que marca a diferença entre as modalidades de educação são os interesses que o adulto em sociedade possui para com o seu processo formativo na educação. Para tal, é imprescindível ressaltarmos que

> [...] o ponto de partida do processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe, a diferença de procedimento pedagógico se origina da diferença no acervo cultural que possuem a criança e o adulto no momento em que começam a ser instruídos pela escola. A distinção de idades se traduz pela distinção da experiência acumulada, ou seja, de educação informal (pré-escolar) que a sociedade distribui à criança e ao adulto em razão do desigual período de vida que cada um possui [...]. (VIERA PINTO, 1993, p.73).

A partir da perspectiva apresentada, faz-se necessário destacarmos que nas pesquisas realizadas por Soares e Soares (2014) foi possível categorizar e eleger o que chamam de *especificidades da EJA*. Para eles, a EJA permanece relacionada com a sua origem nos movimentos de educação popular ocorridos na década de 60, que acontecia em diversos contextos, escolares e não escolares, e era um modelo de educação voltado para as pessoas pertencentes às camadas sociais populares.

Uma outra especificidade muito marcante é a diversidade dos sujeitos, pelo fato de que são jovens, adultos e idosos que vivem em localidades distintas, advém de tempos históricos e contextos diversos, possuem culturas e são de raças e etnias múltiplas. Não obstante, podemos pensar nas intersecções sociais e de classe, que também se fazem presentes nas turmas da EJA. Por isso, Soares e Soares (2014) destacam que é fundamental que sejam respeitadas a diversidade e a diferença, com o intuito de se constituir propostas curriculares que atendam de modo efetivo à necessidade desses educandos.

As discussões curriculares voltadas para a EJA são importantes para repensarmos as concepções clássicas de ensino, dado que essa proposta se baseia nos princípios da Educação Popular e, por isso, se alicerça em princípios, como a “[...] flexibilização de tempos e espaços e a

uma prática educativa que se dê a partir das especificidades, dos conhecimentos e da cultura dos sujeitos educandos numa perspectiva didática diferenciada [...]", como destacam Soares e Soares (2014, p. 12).

Tratando-se dos recursos didático-pedagógicos, Soares e Soares (2014) acreditam que devem ser pensados a partir da proposta curricular, uma vez que este está diretamente relacionada com as práticas educativas desenvolvidas no contexto educacional. Mediante isso, todas essas ações devem ser consideradas de acordo com a realidade dos sujeitos, de maneira que suscite a emancipação em termos políticos, sociais e pessoais.

Não obstante, é plausível afirmarmos que os estudos que tratam acerca da especificidade na EJA, sobretudo, no que diz respeito às práticas pedagógicas e currículo, ainda são escassos. Entretanto, com certa frequência, existe uma certa homogeneidade na forma como são abordadas as discussões que permeiam as noções da EJA que, no geral, discorrem sobre questões relativas a: "[...] sujeitos da EJA, formação de professores, metodologias, conteúdos curriculares [...]" (MARQUES, 2010, p.40).

Devemos rememorar que a educação popular, movimento que colaborou fortemente para o estabelecimento da EJA, diz respeito à realização de diversas atividades educacionais com o objetivo de evocar a participação de grupos sociais tidos como subalternos, no sentido de estimular a sua participação de modo político rumo à sua transformação social. Dessa maneira, as ações desenvolvidas visam o estabelecimento e aprimoramento de habilidades básicas, como a leitura e a escrita, que são consideradas essenciais para uma efetiva atuação social e política (SILVA, 2000).

Apesar de todo esse movimento em prol de uma educação diversa, segundo Arroyo (2011), os processos educacionais aparentam preterir as histórias e as identidades dos sujeitos, contudo, não é possível apagá-los em sua constituição enquanto parte de grupos identitários sociais, sexuais, raciais e geográficos. Para o autor, o modo como nos constituímos culturalmente e politicamente nos leva a inferiorizar indivíduos que são de grupos sociais distintos e, por isso, os consideramos como não capazes de autoria própria. Nesse aspecto, Arroyo (2011) destaca que

> [...] o indivíduo fica soterrado sob tantos escombros de preconceitos históricos que pesam sobre seu coletivo. Se reconhece a autoria, porém não própria, mas como membro de seu coletivo, consequentemente se nega a autoria ao negar a possibilidade de que como membro desse coletivo inferiorizado seja capaz de

> pensar, raciocinar cientificamente, aprender a construir um texto, ter êxito em uma prova, ser disciplinado, esforçado, exitoso [...]. (ARROYO, 2011, p. 56).

Oliveira (2021) acredita que, diante de todas as dificuldades enfrentadas historicamente, o ato de se perspectivar um currículo que dá voz e valida os sujeitos enquanto autores de saberes únicos, repletos de memórias, histórias e com culturas próprias, é prosseguir além de uma lógica que pensa a identidade e a diferença, uma vez que esse movimento traz à tona o reconhecimento de vozes silenciadas e de direitos negados. Para Oliveira (2021),

> [...] Fundamentar um currículo de tantos conhecimentos sistematizados que exige o desenvolvimento de competências e habilidades a áreas e disciplinas que se conectam às vivências e às experiências dos/as discentes faz que os espaços legítimos desses saberes sejam assumidos e se movimentem, o que toma significativos o ensinar e o aprender [...]. (OLIVEIRA, 2021, p. 43).

Vendramini (2007) acredita que as realizações desenvolvidas no âmbito educacional, como os programas e currículos especiais e as grandes campanhas voltadas para a população do campo, desde 1920, têm se organizado a partir da compreensão da educação enquanto mola que impulsiona o desenvolvimento social dos sujeitos. Para a autora, quando pensamos em escola, é necessário considerarmos o espaço geográfico em que se situa, suas carências e seu potencial. A instituição escolar precisa apresentar harmonia com as transformações que ocorrem ao seu redor, uma vez que surgem necessidades e novas formas de produção e formação dos modos de vida, da cultura e do trabalho, que estão em transformação constante.

A questão da evasão relacionada ao trabalho pode ser um ponto a se questionar, uma vez que surge a exigência de se trabalhar em rotinas extensas e diversas, e por estarem vivendo uma dinâmica de vida que apresenta novas demandas a todo tempo. E, ainda que as turmas ocorram no noturno, os estudantes permanecem evadindo, devido à necessidade de subsistência e, ainda assim, o sistema educacional não tem se adequado a esse fluxo.

Atualmente, o número de jovens não escolarizados na faixa etária esperada é muito maior que no passado. Isso pelo fato de que a juventude tem precisado assumir responsabilidades e adentrar ao mundo do trabalho desde muito cedo. Em outros casos, tornam-se pais e se veem sem condições para permanecer na escola. Por isso, essas realidades corroboram para o aumento no

índice de jovens que evadem da sala de aula (BARBOSA, 2019). O escritor acredita que um dos papéis fundamentais do educador é o de reverter esse quadro e criar condições para que o educando da EJA tenha desejo pela aprendizagem e compreenda que, por meio da educação, será possível participar de modo ativo da sociedade e requerer seus direitos enquanto cidadão.

O informante 1 relata que já teve alunos que começaram o ano letivo e, em um determinado momento, começaram a evadir, e essa evasão, muitas vezes, a partir do entendimento enquanto educador, é decorrente da necessidade em ter que se deslocar para trabalhar em atividades do campo, por exemplo, na colheita de café. Outros casos são de alunas que atuam enquanto domésticas, que precisam deslocar grandes distâncias até a escola.

Em seguida, afirma que "[...] aqui eles têm que trabalhar mais e às vezes por isso, não sei se é só por isso eles não sentem assim os estudos como algo de valor [...]". Dessa maneira, podemos inferir que a ausência de motivação para os estudos pode ser influenciada pela dinâmica de vida dos educandos e os padrões geracionais de funcionamento da própria comunidade em que vivem. O informante 2 confirma dizendo que os estudantes apresentam dificuldades em permanecer na escola devido à questão do trabalho e à ausência de motivação em permanecerem estudando em razão da ausência de perspectivas futuras em permanecer estudando e seguir uma profissão por meio do ensino superior etc.

Para o informante 1, a ausência de perspectiva futura pode dificultar a permanência na escola e, por conseguinte, a continuidade dos estudos em outros níveis, ao afirmar que "[...] do tempo que eu estou aqui, eu acho que eu não tive nenhum aluno que deu continuidade no estudo, é, ou seja, ensino médio ou depois do ensino médio, encerra por aqui [...]". Diante disso, a escola deve prezar pelos interesses dos sujeitos, de maneira a valorizar suas vivências para além dos muros institucionais. Dessa forma, identifica as limitações dos educandos e os instiga a avançarem rumo à materialização dos seus ideais. Por fim, é capaz de auxiliar de forma considerável para o acesso e, porventura, para a continuidade dos estudos desses sujeitos (ANDRADE, 2016).

> [...] Discutir um currículo para a EJA pressupõe conhecer essa vida, que é entrelaçada por uma série de encontros travados nos diversos âmbitos onde esses educandos estão inseridos. Para além dos conteúdos das diversas disciplinas, a realidades desses alunos trazem conteúdos vivos. Observei que o grande desafio para os educadores está na interação ou não entre os conhecimentos escolares e a

> vida dos educandos, com todos os seus interesses e projetos (ROCHA, 2008, p. 38).

A partir dessa discussão introdutória acerca da entrada e permanência dos sujeitos da EJA no sistema educacional formal, devemos refletir que grande parte desse percurso formativo e humano é impactado pelos modos de vida e cultura local. Com base nos estudos de Schutz (1974), podemos observar que o autor considera que os conhecimentos são constituídos a partir das experiências vividas em suas relações sociais, de modo que a

> [...] bagagem de conhecimentos disponível dos sujeitos, que constitui-se no decorrer da vida com a sedimentação das experiências vividas do indivíduo ou adquiridas através da sua relação com as coisas do mundo e com seus semelhantes. É através dos conhecimentos adquiridos que o indivíduo se orienta no mundo de acordo com suas perspectivas de seus particulares interesses, motivos, desejos, aspirações, compromissos religiosos e ideológicos [...]. (SCHUTZ, 1974, p. 21).

Assim como na EJA, a educação do campo permanece em lutas constantes para o estabelecimento de políticas que sejam realmente efetivas e que considerem a realidade dos sujeitos que ali residem. E, esse é um dos pontos de grande convergência entre essas duas formas de se pensar a educação que se encontram nesse contexto: o campo, o rural, a roça etc.

> A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais [...]. (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

Nas últimas décadas, tem se observado que muitas pessoas, sobretudo as que se encontram nas mais baixas camadas socioeconômicas e que vivem em localidades rurais, têm optado por seguir em êxodo para as zonas urbanas com o intuito de assegurar que seus filhos tenham uma educação de qualidade, uma vez que a escola rural tem se apresentado "[...] cheia de limitações e de improvisos, mais uma escola para alfabetizar do que para educar [...]" (MARTINS, 2005, p. 31).

As escolas do campo têm enfrentado grandes entraves, no que diz respeito à efetivação das políticas públicas. Isso pode ser observado através da ausência de escolas, nucleações, infraestrutura precária, valorização e qualificação dos docentes. Em termos de aspectos pedagógicos, especificamente, os currículos têm sido pensados de maneira indevida, uma vez que não atendem às necessidades e interesses dos educandos do campo, haja vista os conteúdos desassociados da realidade, e por esse motivo os educandos não conseguem enxergar a necessidade de aprendê-los (JESUS, 2005).

Diante disso, de acordo com o Informante 2, a comunidade não local não tem conseguido perceber a importância da escola para a região. Acredita que se a comunidade se posicionasse e refletisse mais acerca da importância da escola para a comunidade, talvez o município poderia proporcionar uma melhor estrutura física para o funcionamento da escola.

> [...] Das escolas do campo que eu já trabalhei essa é a que tem a estrutura pior em termos de construção mesmo, de estrutura, em termos de materiais para serem oferecidos aos alunos. Aqui a gente não tem uma sala de leitura, aqui a gente não tem um espaço legal pra levar os meninos pra assistirem um filme, não tem um material para trabalhar [...] (INFORMANTE 2, 2022).

Tencionando esse diálogo entre EJA e educação do campo, compreendemos que, em ambos os casos, é necessário que reflitamos acerca da necessidade de propor uma educação diferenciada, mas não prescritiva. Essa intersecção estabelecida entre as propostas e políticas precisa ser específica e percorrer um caminho em direção ao encontro das necessidades concretas dos educandos.

Partindo dessa discussão, o capítulo 4 realizará a apresentação de algumas concepções de cultura e de currículo, de modo que seja possível compreendermos a relação entre esses conceitos. Também abordaremos a identidade dos sujeitos da EJA e como esta se relaciona com o pensamento curricular. Por fim, refletiremos sobre a elaboração de currículos próprios para a EJA no cenário da educação do campo.

4 CURRÍCULO E CULTURA: A EMERGÊNCIA DE CURRÍCULOS PRÓPRIOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO

Neste capítulo, apresentamos conceitos que são fundamentais para a proposta da pesquisa, trazendo-os isoladamente, para, após isso, relacioná-los. Primeiramente, dedicamo-nos a trazer os conceitos de cultura que serão a lente para o entendimento do que é a cultura que pode ou não estar presente no contexto educacional. Em seguida, problematizamos as culturas do campo através da compreensão de cultura já estabelecida previamente; e abordaremos o que é currículo escolar, quais são alguns dos seus sentidos e como podemos pensá-lo para a EJA que ocorre no contexto da educação do campo.

4.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE CULTURA

Para este capítulo, pretendemos traçar um panorama geral acerca de alguns conceitos de cultura, dando ênfase para aqueles que propomos trabalhar na pesquisa e discutindo o que compreendemos como cultura a partir do aporte teórico aqui destacado. Em um segundo momento, relacionaremos a nossa compreensão de cultura com as culturas presentes no espaço do campo.

Antes de iniciarmos a nossa discussão acerca da cultura, é necessário enfatizar que existem diversos conceitos para explicar esse fenômeno, todavia, não ambicionamos apresentar todos. Apesar disso, apresentaremos e problematizaremos alguns dos principais conceitos, considerados por nós. Compreendemos o desafio que é caracterizar a cultura de um modo fechado, por esse motivo, não iremos pensá-la de um modo fechado e único, mas, sim, a partir de um entendimento diverso.

Silva (2000) descreve que o conceito de cultura tem conotações e significados distintos, uma vez que cada vertente teórica o define a partir da sua perspectiva, que pode ser crítica ou pós-crítica. A partir de uma análise marxista, a cultura é entendida como componente das esferas sociais que se distinguem da base econômica, que seriam os órgãos jurídicos, ideológicos, educacionais e políticos.

Com base nos Estudos Culturais, sobretudo, nas correntes epistemológicas que se inspiram no pós-estruturalismo, a cultura é discutida enquanto campo de luta entre grupos sociais em busca de significação. Dessa maneira, a educação e o currículo são tidos como espaços de disputa que giram em torno de duas dimensões centrais da cultura, que são o conhecimento e a identidade (SILVA, 2000).

Clifford Geertz foi um antropólogo e teórico contemporâneo que nasceu nos Estados Unidos em 1926 e faleceu em 2006, que se dedicou a trabalhar a cultura numa abordagem interpretativa criada por ele, adotada nos dias atuais e utilizada para a discussão de inúmeros fenômenos que envolvem a cultura. Ele se inspirou na sociologia compreensiva de Max Weber para criar a sua antropologia interpretativa. Em uma de suas principais obras traduzidas ao português, denominada de *A Interpretação das Culturas*, lançado em 1973, Geertz (2012) trata a cultura de maneira interpretativa e apresenta diversos conceitos para a sua compreensão, de modo prático no contexto social.

Para Geertz (2012, p.4), "[...] o homem é entrelaçado de teias de significados que ele mesmo teceu. A cultura é composta por essas teias, é uma ciência interpretativa, à procura dos significados [...]". Dessa maneira, se almejarmos compreender uma cultura e como os indivíduos se relacionam entre si, não devemos nos prender a ideias funcionalistas ou estruturais. Logo, Geertz acredita que, para que possamos entender a cultura e as relações entre os indivíduos nesse cenário, é necessário nos deslocarmos dos aspectos estruturais e partir para a ação dos indivíduos em seu contexto. Com isso, deixamos de lado uma compreensão global e passamos a observar o próprio indivíduo e como este atribui significado a sua existência e suas ações da vida cotidiana.

Sabendo que Geertz teve como inspiração o Weber, é possível trazer um conceito muito importante que é abordado na sociologia compreensiva, que é a "ação social". Para Weber (2004), a ação social está dirigida pelos comportamentos de outros, seja passado, presente ou até mesmo futuro. A caracterização dos "outros" decorre do entendimento de que eles podem ser sujeitos conhecidos ou fazer parte de uma infinidade de pessoas que são totalmente desconhecidas.

Desse modo, a ação social é entendida a partir da ação do indivíduo, quando ele atribui significado a esta. Contudo, ao fazer isso, ele sempre levará em estima a experiência de diferentes indivíduos que vivenciam o mesmo fato. Ou seja, sempre atribuirão significado a sua ação e este

levará em consideração outros sujeitos, de maneira a compartilhar sentidos comuns. Assim, partindo do conceito da ação social, Geertz (2012) estabelece diversas problematizações e pensa a cultura como um

> [...] padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, isto é, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida – em uma convergência de interesses culturais [...]. (GEERTZ, 2012, p. 4).

Geertz (2012) entende que, para se compreender a cultura, é necessário se pensar a cadeia de significados criada pelos próprios indivíduos que atribuem sentidos à suas próprias ações em seus contextos de interações na vida cotidiana dos grupos sociais. Então, a cultura vai para além do que se faz, avançando para o significado de determinada ação. Com isso, em seu empenho em discutir a cultura de um modo interpretativo, o antropólogo afirma que

> [...] acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação [...]. (GEERTZ, 2012, p.4).

De todo modo, o conceito de cultura que Geertz (2012) se dedica a discutir não apresenta alusões diversas ou quaisquer ambiguidades, de forma que denota um modelo de significados que é impresso "[...] historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida [...]" (GEERTZ, 2012, p. 66).

> Como o comportamento humano é tão frouxamente determinado por fontes de informações intrínsecas, as fontes extrínsecas passam a ser vitais. Para construir um dique, o castor precisa apenas de um local apropriado e de materiais adequados – seu modo de agir é modelado por sua fisiologia. O homem, porém, cujos genes silenciam sobre o assunto das construções, precisa também de uma concepção do que seja construir um dique, uma concepção que ele só pode adquirir de uma fonte

> simbólica – um diagrama, um livro-texto, uma lição por parte de alguém que já sabe como os diques são construídos, ou então através da manipulação de elementos gráficos ou linguísticos, de forma a atingir ele mesmo uma concepção do que sejam diques e de como construí-los [...]. (GEERTZ, 2012, p. 69).

Portanto, as ações dos indivíduos são direcionadas de modo intrínseco pelas fontes simbólicas construídas e transmitidas historicamente, considerando que os sentidos estão diretamente relacionados às formas pelas quais os indivíduos já experienciaram determinada ação e transmitiram esse conhecimento. Partindo dessa concepção da cultura enquanto fortemente relacionada a informações intrínsecas, adentraremos na concepção de cultura abordada por Terry Eagleton que define "[...] a cultura não é unicamente aquilo que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos [...]" (EAGLETON, 2011, p. 184).

Em contrapartida, Jean Claude-Forquin (1993, p. 168) apresenta uma compreensão de cultura que não contradiz as noções de Geertz, uma vez que, para ele, cultura é delineada enquanto um "[...] mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz [...]".

Para ele, a cultura é um sistema de experiências intersubjetivas, apesar de acreditar que esse sistema não é capaz de explicar o modo como as organizações sociais se articulam, uma vez que, para além desse, existem outros sistemas que influenciam esses mecanismos e afetam a sua organização. Segundo o escritor, "[...] esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade [...]" (FORQUIN, 1993, p.14-15).

Por esse motivo, compreendemos a cultura enquanto um sistema que é constituído socialmente, que perpassa a história da humanidade e que é carregado de significados particulares. Apesar disso, a cultura é um emaranhado de significados que nem sempre são transmitidos historicamente, ou seja, são significados localizados temporalmente e fisicamente em determinados espaços e que podem ou não ser transmitidos para outras gerações. Também é importante destacarmos que a cultura possui um valor para a sobrevivência da espécie humana, uma vez que ela é um dos elementos que o constitui, juntamente com a sua história de vida enquanto sujeito (ontogênese) e a carga genética da espécie (filogênese).

4.2 CURRÍCULO? NÃO, CURRÍCULOS

Quando aludimos a currículos e não currículo, com ênfase no plural, aspiramos realizar uma discussão que abarque a diversidade presente no contexto escolar e a complexidade dos sujeitos que compõem esse espaço. Compreendendo que o currículo é dotado de diferentes sentidos e significados, podemos nos deparar com diversas concepções do que pode ser um currículo e como deve ser organizado, contudo, além de uma organização de conteúdos e ações a serem desenvolvidas, o currículo pode ser compreendido de inúmeras formas que vão além dessas questões já citadas.

Desse modo, para discutirmos o que pode ser entendido como currículo, iremos fazer uma breve contextualização acerca da sua história na educação e apresentar algumas das abordagens que têm se dedicado aos estudos curriculares. Partindo de um ponto histórico, que demarca o currículo como um campo de estudos e pesquisas, nos Estados Unidos, no início do século XX, começou-se pensar em currículo devido ao aumento da imigração e industrialização, que ocasionaram em uma intensificação da escolarização, onde os sujeitos ligados a administração escolar possuíam interesse em examinar os currículos, bem como a sua construção e aplicação (SILVA, 2020).

Os pressupostos centrais, adotados por esse grupo, encontram-se de modo detalhado na obra *The Curriculum* de autoria de John Franklin Bobbitt, publicada em 1918. Bobbitt compreendia as questões curriculares mecanicamente, uma vez que esse modelo se sustentava nas teorias de administração propostas por Frederick Taylor, que preconizava o efeito, ou seja, os seus resultados. Posto isso, destacamos que, para Silva (2020), nesse modelo de currículo estabelecido por Bobbitt, os estudantes são tidos como um produto fabril, de forma que deve especificar os objetivos, procedimentos, métodos e os resultados que devem ser obtidos através desse processo e também como serão mensurados de modo a avaliá-los.

A partir dessas ideias já estabelecidas e amplamente utilizadas nas primeiras décadas do século XX, surgem novas posições que fizeram uma espécie de confronto com o já posto, de maneira que foi possível que diversos outros teóricos pensassem o currículo de outras formas, fora

do modelo de currículo tradicional designado por Bobbitt. Dando um salto do pensamento curricular tradicional, pensaremos nas ideias de currículo que possuem perspectivas que transcendem o entendimento do aluno como um produto e a escola como uma fábrica, de modo que surgem perspectivas modernas e pós-modernas para se pensar o currículo.

Para Lopes (1999), o currículo pode ser visto como um contorno da forma institucionalizada de transmissão e reelaboração da cultura de uma sociedade, perpetuado como produção social que garante especificidades humanas. Em determinados contextos históricos, são escolhidos os teores da cultura que são considerados imprescindíveis para as gerações vindouras, que compõem os conhecimentos escolares. Sendo assim, "[...] a concepção que se tem de cultura será, portanto, definidora de como se compreende o conhecimento escolar [...]" (LOPES, 1999, p.63).

Partindo disso, podemos destacar que a organização curricular, pensada a partir das teorias tradicionais citadas anteriormente, pensa o currículo a partir de um modelo que pondera que o alvo da educação está situado nos ultimatos profissionais da vida futura, de forma que o currículo "[...] se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão de técnica [...]" (SILVA, 2020, p. 24).

Silva (2006) define o currículo como sendo um espaço onde se

> [...] concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade" [...]. (SILVA, 2006, p.10).

Forquin (1993) acredita que é possível dizer que a cultura é o componente substancial da educação. A educação não pode ser vista fora da cultura e tampouco sem ela. A educação e a cultura passaram a existir como duas expressões, que são firmemente mútuas e se complementam, assim, não é possível se pensar em uma sem que se pense também acerca da outra, e todas as reflexões sobre uma sempre vão desembocar de modo imediato no entendimento da outra.

Enfatiza ainda que a escola não transmite uma cultura ou culturas de maneira fiel, mas, no máximo, apresenta pequenos elementos da cultura, dentre os quais não existe certa homogeneidade

no que é transmitido (FORQUIN, 1993). E, ao pensarmos em currículo, entendemos que este é um dos principais dispositivos para a transmissão desses elementos culturais no contexto da educação.

Ao refletirmos o currículo enquanto dispositivo repleto de sentidos, é necessário dizer que não é possível pensá-lo sem considerar essa ideia, de forma que "[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos [...]" (FORQUIN, 1993, p. 9).

Moreira (1997) afirma que o currículo se constitui tanto como um instrumento expressivo, que é empregado por diferentes sociedades, quanto para o desenvolvimento de processos de conservação, modificação e renovação dos conhecimentos que foram historicamente acumulados e que devem ser transmitidos aos sujeitos, de acordo com os valores entendidos como sendo desejáveis para serem socializados.

> A cada geração, a cada "renovação" da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da "memória escolar", ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores [...]. (FORQUIN, 1993, p. 15).

Nesse sentido, Silva (2020) destaca que os currículos são documentos de identidade e que atua como agente de grande autoridade na construção das identidades dos sujeitos que estão inseridos nos processos que envolvam a educação, por meio dos discursos e práticas que são pensados e que ocorrem no cenário educacional. Em consonância, Forquin (1993) afirma que sendo o currículo um artefato cultural, é necessário que seja alocado para as molduras mais amplas e diversas de suas determinações sociais.

Forquin (1993) cita que a semântica da expressão inglesa *curriculum* vai muito além de indicar meramente uma classe de objetos que perpassam a redoma do contexto educacional, como privilegiar conteúdos e o modo como estes são organizados nos cursos.

Forquin (1993) destaca que o currículo, a partir do vocabulário anglo-saxão, é

> [...] um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem ("learningexperiences") às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou

> seguido por alguém do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos [...]. (FORQUIN, 1993, p. 22).

Ao considerarmos o currículo de maneira a situá-lo no tempo e no espaço enquanto resposta a possíveis necessidades e interesses que são construídos historicamente e direcionados a determinado grupo, é possível pensar que, ao ponderar tais questões acerca da realidade dos sujeitos como um ponto inicial para o desenvolvimento de uma ação, as ações a serem desenvolvidas são voltadas de modo exclusivo para estes (MOREIRA, 2002).

4.3 CURRÍCULO E IDENTIDADE: [im]possíveis que se atravessam

Ao pensarmos sobre currículo e identidade, podemos nos deparar com questões como: O que tem de identidade em um currículo? E, avançando um pouco mais, sobretudo, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), é admissível pensarmos que a EJA é composta apenas por sujeitos que não concluíram a educação básica em idade tida como adequada? Todavia, ao refletirmos acerca do currículo dessa modalidade de ensino, é possível afirmar que este não deve considerar apenas um elemento como reflexo da realidade dos educandos que compõem as classes da EJA.

Isso se dá em decorrência da diversidade presente na EJA. Apesar disso, a diversidade não é uma pauta exclusiva desse público, uma vez que as classes regulares também são compostas por educandos distintos. Contudo, ao pensarmos sobre a EJA, é notório que os seus sujeitos, por advirem de lugares diferentes, possuírem histórias de vida marcadas pelas suas vivências sociais, culturais, de trabalho etc., são indivíduos que se distinguem dos alunos de classes regulares da educação básica.

A ausência de escolarização de jovens e adultos que ultrapassaram a idade para estudar nas classes regulares é muito grande, e pode ser percebida desde a total falta de alfabetização, analfabetismo funcional, e até mesmo a escolarização ainda incompleta. E essa discrepância é um dos fatores que tem reforçado a exclusão social e a privação desses sujeitos da participação de

setores da sociedade, como os bens culturais; e a exercer direitos de todo cidadão, em decorrência da ausência da escolarização.

A busca desses sujeitos para que retornem às classes da EJA ainda é um grande desafio porque esses educandos já possuem uma história com a instituição escolar e, em muitos casos, pode ser de um rompimento abrupto por inúmeras razões. Por esse motivo, esses sujeitos possuem um infinito de identidades que perpassam questões relativas à raça, gênero, sexualidade, classe, entre muitas outras. Sabendo disso, entendemos que as turmas da EJA são diversas e que os educandos que ali estão já não são os mesmos das classes diurnas, mas, sim, um público específico das classes noturnas.

Não obstante, devido a inúmeros fatores que não iremos discutir neste capítulo, as turmas da EJA têm passado por um momento de transformação do seu público, o que aumentou a diversidade e, consequentemente, as identidades que formam o que é a EJA. Queremos dizer que um dos fatores para essa mudança é o fato de que tem ocorrido uma constante modificação no público atendido pela EJA, passando a atender também um grande volume de jovens.

Em outros períodos, a EJA era majoritariamente composta por sujeitos com mais idade, que moravam distantes do centro das cidades, que trabalhavam durante o dia, que viviam no campo, que evadiram ou, de algum modo, foram excluídos dos espaços escolares. Sempre serão muitos "ou" para caracterizar esse público, correspondente à sua diversidade.

Por isso, podemos questionar a que o currículo proposto pela EJA tem atendido, ou seja, para quem tem sido pensado. Sabendo que a globalização tem sido um assunto importante nesse processo de unificação e sentimento de existência de uma suposta cultura universal, o entendimento de que o sujeito é único não deve ser esquecido ou suprimido pela ideia de que é parte de um todo maior e, por isso, se iguala.

Compreender os marcadores identitários como instâncias imaginadas que estão em movimento pode ser um dos resultados da multiculturalidade e globalização que está em crescimento no cenário nacional. A partir disso, Hall (2005) defende que a globalização atua de modo complexo nesse movimento de deslocamentos e construção de novas identidades culturais. Para ele, as identidades nacionais, que são culturas imaginadas, estão em um processo de

desintegração em decorrência da multiculturalidade que surge em um mundo globalizado, que é posto em interconexão.

O informante 1 acredita que os estudantes não apresentam desejo em preservar suas raízes e tampouco a sua cultura, pelo fato de que nem todos são de origem do campo e também pelo que ela chama de "sistema" estar em tudo, ou seja, a urbanização ocorre em todos os espaços e a tecnologia também avança no campo.

Logo, podemos notar que essa compreensão segue pela linha da globalização, que é o movimento de aproximação de sujeitos distintos, por meio da contribuição da tecnologia e redução da distância entre culturas distintas. Isso pode nos remeter à ideia de identidades híbridas, apontadas por Stuart Hall (2015), um dos grandes nomes que contribuíram muito para com o pensamento curricular, de forma que foi possível aproximar as discussões curriculares nacionais dos estudos culturais que apresentaram grande ascensão em meados dos anos 90 (LOPES; MACEDO, 2011).

Hall (2015) acredita que a globalização é um fator que influencia a constituição das identidades culturais, de modo que as identidades nacionais têm se fragmentado em decorrência da homogeneização cultural e do avanço pós-moderno. Sejam nacionais ou locais, muitas construções identitárias têm se mantido como forma de contrapor à globalização. Apesar disso, as identidades nacionais, outrora tidas como fixas, estão em declínio e as identidades híbridas têm assumido protagonismo.

> Em certa medida, o que está sendo discutido é a tensão entre o "global" e o "local" na transformação das identidades. As identidades nacionais, como vimos, representaram vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares. Elas representam o que algumas vezes é chamado de uma forma particularista de vínculo ou pertencimento. Sempre houve uma tensão entre essas identificações e as identificações mais universalistas [...]. (HALL, 2015, p. 44).

Esse movimento dialético de homogeneização das identidades culturais implica em alguns dilemas. Um deles é que a globalização percorre um caminho análogo ao do reforçamento das identidades locais, ainda que isso se concentre na lógica de compreensão espaço-tempo. Uma outra questão é que a globalização é um deslocamento desigual e possui a sua própria forma de articulação do poder. Por fim, a globalização sustenta aspectos das formas de dominação global, e

as identidades culturais têm sido em toda parte relativizadas, devido aos efeitos do entendimento de espaço-tempo (HALL, 2015).

Diante disso, o informante 1 narra que os educandos da EJA não aparentam demonstrar desejo em preservar suas raízes pelo fato de que a sociedade tem funcionado de igual modo e o "sistema" está presente em todos os espaços. Para ele, a ideia de se preservar a cultura seria como uma ideia utópica que seria desconstruída diante das transformações sociais que têm alcançado a comunidade local. De acordo com o informante 1, “[...] nem todos têm origem do campo, então você não vê assim, neles assim, essa vontade assim não: Eu quero preservar, eu quero avançar, mas eu não quero perder as minhas raízes daqui! Você não vê isso [...]”.

A reflexão apresentada é muito importante para pensarmos a presença da identidade cultural dos sujeitos nas propostas curriculares, já que, por meio da relação entre currículo e identidade, é possível desenvolver o sentimento de pertencimento e valorização da cultura local. Nesse aspecto, o informante 2 diz que não percebe uma preocupação muito grande no fortalecimento da identidade cultural dos sujeitos na constituição dos currículos.

> [...] A gente percebe assim, que não têm uma preocupação muito grande com a construção da identidade, com a manutenção dessa identidade da região deles [...] eu acho que deveria associar essa característica da comunidade ao currículo, a forma que é trabalhado em sala de aula, né? pra tentar, talvez até motivar mais. Talvez isso fizesse com que eles valorizassem mais a região deles [...]. (INFORMANTE 2, 2022).

Entretanto, pensar todas essas transformações e levá-las para o âmbito escolar é uma tarefa ainda difícil, tendo em vista que educadores e educandos ainda são muito afetados pela ideia da existência de uma identidade estática. Apesar disso, já existem discussões que versam sobre a possibilidade da construção e do fortalecimento identitário.

No Brasil, as questões de identidade têm sido discutidas no campo curricular por meio das questões étnicas, sobretudo, envolvendo negros e indígenas, bem como grupos culturais que não são facilmente definidos em termos identitários tradicionais, como é o caso do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. “[...] Ainda que a produção teórica em torno da afirmação dessas identidades no país venha aumentando consideravelmente, ainda é pouco expressiva no campo do Currículo [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 217).

Nessa perspectiva, é necessário reconhecer o currículo enquanto texto e, assim, construído a todo o momento, de maneira a vinculá-lo com a identidade desses educandos; e repensarmos a sua multiplicidade, considerando as suas histórias de vida e aprendizagens construídas ao longo da vida, não propondo apenas um modelo de educação voltado para a aplicação dos conhecimentos historicamente acumulados e, portanto, necessários para a formação humana, mas, sim, a contextualização e discussão acerca da própria realidade do educando que também está presente nesse espaço de disputa que é o currículo.

Sendo assim, propomos pensar o currículo da EJA a partir da consideração de que a modalidade de ensino tem passado por transformações e consequentemente, requer uma mudança curricular para atender esses novos sujeitos que compõem as classes noturnas. Em outras palavras, a EJA passa a atender também jovens que possuem trajetórias de vida distintas dos adultos.

Desde o início do século XX, as discussões sobre currículo têm se intensificado de forma mais visível e voltadas para o cenário educacional. Em momentos posteriores, o currículo adquiriu novos significados e, consequentemente, novas formatações, no sentido do seu funcionamento enquanto documento regulatório ou condutor. Apesar disso, não é nosso objetivo discutir o pensamento curricular em profundidade, no intuito de apresentar concepções melhores ou não. Contudo, iremos tratar o currículo a partir das suas relações com a identidade em um cenário historicamente marginalizado, que é a EJA.

Antes de avançarmos, destacamos que o fato de empreendermos uma reflexão a partir da identidade e diferença não nos torna alheios ou contrários ao conceito de diferença, uma vez que o entendimento de diferença utilizado não contradiz à ideia de identidade. Isso ocorre porque o tema da identidade é um dos mais complexos, pois envolve os campos sociais e pessoais. É muito difícil pensar a identidade sem falar de cultura porque a construção da identidade se dá nesse cenário cultural. No entanto, se o sujeito não for considerado um indivíduo, também é impossível falar de identidade (LOPES; MACEDO, 2011).

Uma maneira de perceber a existência das questões concernentes à identidade no currículo está relacionada às chamadas políticas de identidade. Em outras palavras, essas políticas propõem críticas a uma única cultura curricular, baseada na cultura geral, e apresentam possibilidades a

partir do debate sobre o pertencimento dos indivíduos a determinados grupos culturais (LOPES; MACEDO, 2011).

Lopes e Macedo (2011) acreditam que, na contemporaneidade, existem tensões que demarcam as discussões acerca da identidade, sendo que alguns defendem a ideia de essencialização da identidade, ou seja, que todas as identidades possuam uma matriz imutável. Por outro lado, há quem pense a identidade para além, de maneira que os marcadores identitários têm sido compreendidos de modo não estático e, por isso, passíveis de transformações.

Desse modo, no cerne das teorias do currículo, existe a questão da identidade, em outras palavras, da subjetividade. Se pensarmos a partir da etimologia da palavra "currículo", este deriva do latim *curriculum*, que pode ser traduzido como "pista de corrida" ou "curso", no sentido de espaço para movimento. Assim, é possível dizer que, no decorrer desse percurso, acabamos nos tornando o que somos. Nas discussões rotineiras, quando pensamos sobre o currículo, ele inevitavelmente se relaciona com o que somos e o que nos tornamos: nossa identidade, nossa subjetividade. Nesse sentido, pode-se dizer que o currículo não é apenas uma questão de conhecimento, mas também de identidade (SILVA, 2020).

Hall (2005) discorre que as identidades que compõem o espaço nacional estão em um movimento de resistência à globalização e esse movimento de relutância não tem sido exitoso, no sentido de que novas identidades estão em ascensão e abrindo espaço para identidades híbridas.

O sujeito já não se encontra no local anterior de estabilidade, mas agora passa a ser visto como um ser instável. E, assim a problemática da identidade passa a ser percebida apenas quando ela já não ocupa o seu lugar fixo, mas passa a ocupar um espaço repleto de incertezas. Ou seja, a identidade como um espaço imaginado, que é fluído e dinâmico. Nesse aspecto, Hall (2006, p. 13) enfatiza que "[...] a identidade se torna uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]".

Apesar disso, ainda tem prevalecido em muitos grupos o sentimento de estabilidade e unitário da compreensão de identidade social, uma percepção do eu que é muito cômoda e não nos tenciona a compreender as inúmeras transformações que perpassam a nossa existência enquanto sujeitos sociais e fadados a uma subjetividade que, apesar de construída socialmente, é apenas

nossa e, por isso, passível de transformações. Assim, "[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado [...]" (HALL, 2006, p. 7).

No entanto, tratando-se especificamente da EJA, existem políticas que abordam as identidades dos seus sujeitos, com um enfoque para a questão das suas identidades enquanto pessoas que possuem uma história e uma relação muito particular com a escolarização. E, assim, acreditamos que, como afirmado por Hall (2006), as políticas que versam apenas sobre a identidade de classe devem se tornar uma política da diferença.

Aqui pensamos a diferença a partir do deslocamento e da ruptura da velha identidade mestra, estática, e da sua relação direta com as construções sociais para se entender que diferença seria o oposto do que consideramos como sendo a nossa identidade. Contudo, pensar em identidade e diferença no âmbito educacional não pode ser apenas um apelo à aceitação incondicional do que é diverso e simplesmente ignorar a sua origem e realização da problematização de tais questões.

Para Silva (2000), ao nos aproximarmos das possíveis definições de identidade e diferença, é aceitável pensar que a identidade é compreendida em muitos momentos como sendo aquilo que somos, ou seja, a identidade é concebida de modo independente e simplesmente existe de modo autônomo. Somos brasileiros, somos homens, somos humanos, somos tudo que nos caracteriza e o que aceitamos como parte de nós mesmos.

Em contrapartida, a diferença é compreendida também de modo independente, todavia, ocupa um espaço oposto ao da identidade, mas nem por isso não estão fortemente relacionadas. Então, a diferença seria aquilo que o outro é. Em outros termos, é o que nos distingue, é aquilo que torna o outro diferente, ainda que a diferença seja imaginada e criada socialmente, ela puramente existe. Apesar disso, "[...] em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido [...]" (SILVA, 2000, p.75).

> [...] Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como

> sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos [...]. (SILVA, 2000, p. 75-76).

Silva (2000) acredita que a ideia de multiculturalismo se apoia na ideia de tolerância e respeito ao diverso, e essa é uma compreensão que pode ser facilmente confundida ou se tornar problemática. Isso decorre da ausência da problematização acerca da construção da identidade e da diferença, uma vez que não devem ser naturalizadas e cristalizadas, assumindo uma postura liberal e acrítica.

Dessa forma, o seu direito de compreender a sua realidade não lhe afasta do movimento para a compreensão dos conhecimentos socialmente produzidos, acumulados historicamente e sistematizados nos currículos da educação formal, de modo que os educadores deixem o papel de espectadores das vivências dos educandos e passem a movimentar essas vivências, no intuito de compreendê-la em seus mais diversos significados (ARROYO, 2017).

4.4 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM CAMPO DE OBRAS

Ao pensarmos no currículo da EJA, é possível refletirmos que o mesmo está em construção constante, no sentido de que precisa se adequar às especificidades dos educandos. Para além disso, as transformações, no que tange ao público da EJA que é tão diverso, solicitam um currículo que seja construído e repensado constantemente. Por esse motivo, nesta seção apresentamos o currículo da EJA enquanto parte de um campo de obras que está em atividade.

Podemos nos voltar para os estudos sobre a EJA e para a construção da identidade e diferença desses sujeitos, e iniciar a nossa reflexão discorrendo sobre as transformações sofridas por essa modalidade de ensino e alguns dos dispositivos utilizados para se pensar o currículo. Um fato importante é dizer que, assim como afirma Silva (2000, p.81), “[...] onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder [...]”.

Como já refletimos anteriormente, os sujeitos da EJA possuem identidades e, consequentemente, são tidos como diferentes, devido a inúmeras questões, dentre elas, a categorização da sua identidade, sendo as comumente mais conhecidas: “estudantes noturnos”,

“aqueles que trabalham”, “aqueles mais velhos que não puderam concluir os estudos antes” ou até mesmo “aqueles que desejam concluir a educação básica com mais rapidez”.

São muitas as questões que permeiam a identidade e, consequentemente, o que os tornam diferentes, e tal problemática é importante no sentido de pensarmos o currículo da EJA, a fim de contemplar a identidade e diferença em sua construção. E, assim, pensarmos as políticas da diferença a partir da problematização constante das mesmas, uma vez que são permeadas por relações de poder. Assim, Silva (2000, p. 83) enfatiza que “[...] questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam [...]”.

Apesar disso, ao pensarmos essa nova identidade dos sujeitos da EJA, como sendo “aqueles que possuem direitos à educação”, independente da sua idade e das circunstâncias que os impediram de participar ou permanecer em classes regulares, é necessário destacar que essa construção de identidade e diferença ocorre a partir dos processos sociais, que demarcam aqueles que estão incluídos ou excluídos do processo de escolarização.

Diante disso, para a construção dos currículos da EJA, é imprescindível refletir acerca de todo esse processo histórico de exclusão e, posteriormente, inclusão desses sujeitos na escola, de maneira que possamos abordar a identidade e a diferença não como meras contingências em que os sujeitos estão envoltos, mas, sim, como contingências históricas que imperam até os dias atuais, no sentido de propagar a EJA enquanto uma forma compensatória e não como um direito. Para Silva (2000), o espaço educacional é privilegiado e capaz de realizar problematizações e por em pauta as relações de poder que estão envolvidas na identidade e diferença.

Ao nos voltarmos para a ideia da identidade e diferença nos currículos, Lopes e Macedo (2011) enfatizam que, no campo do currículo, a identidade e a diferença adquirem espaços distintos, a depender da corrente epistemológica da qual fazem parte, a exemplo do Marxismo estruturalista, que pensa a posição na estrutura social como determinante para a construção da identidade dos sujeitos, e essa localização define o modo como irão agir. Essas são as formas de se discorrer a identidade a partir das teorias da reprodução e da correspondência no campo curricular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) destacam que, ao pensarmos em políticas curriculares é necessário ressaltar que,

> [...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação [...]. (BRASIL, 2013, p. 24).

E, partindo desse deslocamento, conseguimos ponderar que a educação, por ser destinada a sujeitos diversos, enfatizando o cenário da EJA, deve pensar a socialização e o diálogo entre os saberes, a partir da participação ativa dos mais diversos sujeitos que a compõem, independente da sua classe social. Uma vez que, nesse momento, a classe social não é mais a matriz de identidade, mas, sim, uma parte de um todo muito diverso.

Apesar disso, deparamo-nos com a proposição de pensar a educação como algo externo a nós mesmos, no entanto, é necessário nos inserir como parte de todo esse processo e, portanto, agentes de transformação. Essa concepção nos leva a agir de modo transgressor, no sentido de irromper a ideia de homogeneidade na educação e ultrapassar as barreiras da identidade de uma educação estática e distante.

De acordo com Hall (2006, p. 18), os deslocamentos das identidades fixas possuem atributos muito positivos, dado que "[...] ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos [...]".

Com isso, muitos sujeitos que, em outros momentos, eram descaracterizados ou deslegitimados diante das políticas públicas passam a se mobilizar enquanto sujeitos de direitos e que buscam pela legitimação e fortalecimento de sua identidade. De modo que, ao pensarmos o currículo, já existem muitos que pensam a presença dessas identidades em suas proposições e ações. A partir disso, as identidades únicas passam a deixar o espaço de privilégio.

Corroborando essa afirmação, Lopes e Macedo (2011) enfatizam que

> [...] Os movimentos identitários são também atores importantes na denúncia do esgotamento das identidades únicas, seja do Estado, seja de classe. Dentre outros,

> os movimentos negros, indígenas, feministas e de homossexuais vêm denunciando exaustivamente as exclusões de suas identidades das políticas públicas em geral [...]. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 221).

Um movimento identitário não é uma identidade, entretanto, forja uma identidade na qual requer adesão das pessoas; neste caso, o "sujeito-ator" é o movimento e não as pessoas "identificadas", ou seja, a identidade é um artifício, uma estratégia de luta política, ela não existe em si. O sujeito é um ator, como os atores do teatro, (re)agem fingindo ser o que não são.

No caso da EJA, a luta tem sido pelo fortalecimento da identidade desses sujeitos, no sentido de pensar uma proposta curricular que seja condizente com a realidade dos mesmos, mas que não seja pensada de modo assistencialista, mas como um direito. Assim, podemos pensar a partir de Arroyo (2017) que afirma que reconhecer os educandos da EJA como sujeitos de "rebelião" imprime em seu itinerário, em busca por educação, certas radicalidades que transformam todo o processo pedagógico pertinente à EJA.

O currículo e os conhecimentos da educação básica são espaços para muitos embates e disputas, de forma que ocorrem lutas para a legitimação dos saberes de jovens e adultos que vivem itinerários distintos dos demais estudantes de classes regulares. E essa luta é pela garantia de uma vida menos injusta e mais humana (ARROYO, 2017). Nesse aspecto, Arroyo (2017) pontua que,

> [...] os adolescentes, os jovens e os adultos populares percebem que o outro lado da história social, econômica, política, cultural está ausente nas verdades dos currículos. Uma história da qual são vítimas históricas, exigindo conhece-la. Aprenderam a resistir e levam às escolas os saberes de resistências a essa história: a pobreza, a opressão, o trabalho de onde chegam e para onde voltam. Saberes de resistências ao seu viver provisório sem prazo, a viver em espaços marginais nas cidades, sendo expulsos de suas terras. Resistência à destruição da agricultura camponesa, ao desemprego à fome [...] (ARROYO, 2017, p. 14).

A partir disso, é importante destacarmos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) já abordava o currículo da EJA como flexível, por isso, necessário que o mesmo seja condizente com a identidade dos alunos e seu cotidiano, ao destacar que

> [...] A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não–presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente [...]. (BRASIL, 2000, p. 61).

O modo como a proposta curricular da EJA é colocado em prática, a partir de análises realizadas por meio da pesquisa empírica, será discutido nos próximos capítulos. Apesar disso, é necessário pensarmos que flexibilidade e valorização de saberes não devem ser encaradas como negligência ou simplificação do que se entende como processo de escolarização. Dessa forma, o currículo da EJA não deve ser simplista, mas, sim, um currículo diverso e que fortaleça e pense a diversidade presente em suas salas de aula.

Fortalecer as identidades não significa aceitar passivamente, mas considerar a não invisibilidade da existência desses sujeitos que são cidadãos e que precisam ser encarados como são, ainda que a sua realidade seja complexa. A identidade e a diferença estão fortemente ligadas e é um tanto arriscado separarmos esses dois conceitos, pois um compõe o outro. Para tanto, são elementos que necessitam ser pensados além do campo das ideias, e transportados para o campo da ação, no sentido de perceber o que seria pensar identidade e diferença no cenário educacional.

Logo, devemos compreender o currículo como texto construído no dia a dia da própria escola. Ainda, assim, sabemos que este também segue diretrizes e normativas que o regulamentam e o valoram enquanto currículo adequado para determinada modalidade de ensino. Além das formalidades impostas, o currículo é feito diariamente, repleto de valores e de desejos de quem o pensa. Por isso, pensar as diversas identidades no campo curricular ainda é desafiador, visto que a ideia de identidade fixa ainda é muito aceita e, por isso, difundida.

Ao pensarmos um currículo diverso, temos que mencionar a ideia de cultura nacional enquanto uma invenção, ou seja, são comunidades imaginadas que representam um ideal unificador. Hall (2015) discorre que a concepção de cultura nacional atua enquanto uma máscara para esconder as diferenças existentes na sociedade. Apesar disso, a identidade cultural nacional não consegue dominar as demais constituições identitárias, uma vez que também está sob controle de jogos de poder, contradições e de intersecções internas.

Lopes e Macedo (2011) reiteram que precisamos nos atentar ao fato de que os mais diversos aspectos que possam se relacionar com as identidades são constituídos socialmente em determinados grupos. Para isso, é fundamental que nos questionemos acerca dos mecanismos de poder que podem estar nos bastidores da ideia de uma possível estabilização das identidades. Portanto, acreditam que o currículo deve romper discursos e desconstruir ideias hegemônicas de identidades fixas.

Para o Informante 1, o currículo do campo não é diferente, sendo igual ao praticado nas escolas urbanas, apesar disso, entende que, em sua atuação enquanto docente, é possível propor discussões a partir do currículo prescrito e aproximar a realidade dos estudantes dos exemplos utilizados em sala para abordar os conteúdos programáticos. Sendo assim, o currículo é igual, mas o seu fazer é constituído a partir do que o docente entende enquanto pertinente para o contexto.

> [...] Eu não vejo diferença no currículo, eu vejo o currículo assim, muito igual, né? Como professora de matemática e de ciências eu poderia aplicar a ciência e a matemática partindo de uma situação daqui da realidade deles, então muitas vezes a gente faz isso, mas o que tá lá no currículo é assim, por exemplo: Eu tenho que dar as quatro operações para eles. A forma que eu vou aplicar depende de mim [...] (INFORMANTE 1, 2022).

Ao analisarmos as falas do Informante 1, notamos que o mesmo consegue perceber a possibilidade de se pensar a aplicação dos conteúdos programáticos de modo contextualizado e trazendo a sua aplicação para a realidade da EJA na educação do campo. No entanto, ele relata que o currículo é igual ao das escolas urbanas. Logo, podemos perceber que o docente tem compreendido o currículo enquanto um agrupamento de conteúdos e não a sua vivência diária no espaço da escola.

Por meio das falas do Informante 1, observamos que ambos percebem a similaridade dos currículos pelo fato de que atuam em escolas das zonas rurais e urbanas. Esse histórico de trabalho em diferentes espaços torna esse movimento de reflexão mais cauteloso, visto que a sua atuação poderia ocorrer do mesmo modo, ainda que os currículos fossem distintos. Entretanto, por lecionarem em segmentos escolares distintos (ensino fundamental e ensino médio), a organização pedagógica é distinta e, consequentemente, os currículos.

> [...] Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I-conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II-organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III-adequação à natureza do trabalho na zona rural [...]. (BRASIL, 2002, p. 116).

Notamos que, para o Informante 2, o currículo deveria ser pensado para contribuir para a formação do estudante enquanto cidadão, porém, tratando-se dos currículos da EJA, não existe essa articulação pelo motivo de que os conteúdos são muito abrangentes e acabam sendo voltados para uma formação voltada para a cidade e não especificamente para o campo, que é o contexto em que vivem e onde a escola está localizada. Apesar disso, o informante diz que compreende a necessidade de se trabalhar os conteúdos construídos historicamente, uma vez que os estudantes estão inseridos em uma sociedade que pensa em exames de larga escala que contemplam os mais diversos sujeitos de igual modo.

Em sequência, o mesmo informante continua a sua narrativa ao declarar que: “[...] não existe, pelo menos no currículo de hoje da EJA e da EJA do campo, nada que seja voltado para o aluno da EJA [...]”. E essa informação apresentada nos remete ao fato de que os currículos da EJA, seja em qualquer contexto, não são pensados a partir das especificidades dos educandos descritos nas políticas públicas, que destacam a necessidade de um currículo específico às especificidades dos educandos (BRASIL, 2000).

Em termos de Educação de Jovens e Adultos, o seu espaço no pensamento curricular ainda não é tão grande, uma vez que a sua proposta de ensino tem sofrido muitas transformações nas últimas décadas, considerando que o seu público tem se modificado cada vez mais, o que torna essas classes ainda mais heterogêneas.

Por esse motivo, é importante refletirmos que, por mais que a identidade e diferença possam ser vistas como mero acaso, nas classes da EJA, estas devem ser compreendidas como primordiais para o fortalecimento de quem são esses sujeitos, por meio de discussões que versem sobre o cerne das desigualdades em que estão envoltos e o motivo de estarem em classes destinadas e pensadas para a sua realidade.

Posto isso, compreendemos que a EJA já ocupou um espaço assistencialista e simplista, todavia, hoje adquire a identidade de espaço de resistência, ainda que seja perpassada por inúmeros desafios que vão desde a sua implantação até o fazer de um currículo que seja adequado para esse público.

Logo, é importante que a identidade desses sujeitos esteja presente em todo o processo de ensino pensado para eles, de modo que suas histórias e suas especificidades sejam consideradas, postas em pauta nas propostas curriculares.

4.5 A FORMAÇÃO DE CURRÍCULOS PRÓPRIOS DA EJA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em 1960, Paulo Freire propôs realizar um debate acerca do conceito de cultura, de maneira que os educandos pudessem compreender que, a partir de uma perspectiva crítica, seria possível observar que, por meio das relações estabelecidas entre o homem e a natureza, as formas de intervir e inventar seriam maneiras de se criar cultura. Dessa forma, estabelece que a cultura seria a própria manifestação dos esforços humanos (FREIRE, 2000).

De acordo com Freire (1979), cultura é tudo o que o ser humano produz e reproduz, não se restringindo apenas a elementos materiais, mas estando presente na música, poesia, formas de agir, caminhar, falar. A cultura não é imutável, pois sofre recriações de acordo com o passar do tempo. Para a construção de um mundo de cultura, é necessário que o ser humano tenha consciência de si enquanto histórico e modificador de sua própria história, sendo também importante a consciência de classe.

Freire (2000) continua narrando que o comportamento do camponês em privação de água que se direciona para a construção de um poço, por meio de escavação da terra, é tão cultura quanto o ato de declamar poemas de um trovador. Os instrumentos que os camponeses utilizam e a maneira como fazem para escavar a terra são cultura, assim como um músico toca um instrumento em uma orquestra clássica.

A ação cultural, enquanto processo de construção contínuo de cultura, não pode, em momento algum, se sobrepor à visão de mundo e aos significados que são construídos pelos camponeses. Diante disso, o papel do educador é o de partir da compreensão do contexto dos

educandos e, de modo crítico, refletir sobre a mesma, de modo que possam transformar cada vez mais a própria realidade (FREIRE, 1981).

Diante disso, é possível destacarmos que, por meio das ações humanas, a cultura emerge em todos os cenários. Contudo, é necessário enfatizarmos que ainda vivemos em um modelo de sociedade que preza por determinados conhecimentos e que os considera, de certo modo, superiores. Tal movimento hegemônico marginaliza os conhecimentos tidos como populares e os coloca em um lugar de menor prestígio.

De acordo com Brandão (2002), a cultura pode ser compreendida por meio da própria constituição e organização da vida, de maneira que

> [...] nós somos aquilo que nós fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de: cultura. [...] Tal como a natureza onde vivemos e de quem somos parte, também a cultura não é exterior a nós. A diferença está em que o "mundo da natureza" nos antecede, enquanto o "mundo da cultura" necessita de nós para ser criado, para que ele, agindo como um criador sobre os seus criadores, nos recrie a cada instante como seres humanos. Isto é, como seres da vida capazes de emergirem dela e darem a ela os seus nomes [...]. (BRANDÃO, 2002, p.22).

A compreensão de cultura apresentada por Brandão (2002) é muito próxima do que Geertz (2012) já estabelece, porém, Brandão apresenta de modo enfático que a cultura é uma construção que está diretamente relacionada com o que somos, para que, posteriormente, possamos impactar socialmente. Sendo assim, para além das perspectivas apresentadas pelos autores, podemos dizer que a própria cultura é estabelecida enquanto produto de uma história de vida em sociedade, ou seja, a ontogênese.

> [...] Viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores o desenho do bordado e o tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social [...]. (BRANDÃO, 2002, p. 24).

Freire (1979) compreende que o homem possui a disposição para captar a realidade e torná-la objeto de conhecimento, dessa maneira, adota um papel de sujeito cognoscente em busca do conhecimento através de fenômenos cognoscíveis que estão passíveis de serem compreendidos. De acordo com o autor, os educandos realizam reflexões acerca da própria realidade, a compreende de modo amplo e a transforma constantemente.

O ser humano preenche todos os espaços sociais de cultura, de maneira que a cultura é tudo que emerge do homem, de modo que pode ser uma singela poesia ou até mesmo uma frase utilizada para saudação. A cultura se torna, então, um movimento de [re]criação constante por meio da transformação da realidade que foi apreendida por meio da consciência (FREIRE, 1979). Para Faria e Pitano (2011), práticas que emergem a partir da cultura são elementos que demonstram uma práxis de reflexão e conscientização acerca da própria realidade. Sendo assim, o homem se percebe enquanto um sujeito que [re]faz culturas, logo, é autor da própria história.

A proposta dos *Círculos de Cultura*, elaborada por Paulo Freire, em 1963, durante as vivências em Angicos, põe-nos em um lugar de reflexão, no sentido de compreendermos essa metodologia enquanto mecanismo que proporciona a experiência de um espaço de diálogo e movimento.

Por meio dos círculos de cultura, podemos descobrir percursos que proporcionem que os sujeitos estabeleçam relações com o seu próprio espaço e sua disposição frente ao mundo, de modo a compreendê-lo. Sendo assim, "[...] o círculo de cultura é um trabalho coletivo, coparticipado de construção de conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde as pessoas vivem e serão alfabetizadas [...]" (BRANDÃO, 1989, p.24).

Os círculos de cultura são espaços democráticos de alfabetização e letramento, constituído por pessoas que não tiveram a oportunidade ou o direto negado de se alfabetizarem. Durante os círculos de cultura, é feito um levantamento dos conhecimentos dos alunos, visando a humanização dos oprimidos. Nesse sentido, a educação deixa de ser um ato mecânico, para se tornar uma prática da liberdade (FREIRE, 1987).

> [...] Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente

> "doadoras", o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos "pontos" e de programas alienados, programação compacta, "reduzida" e "codificada" em unidades de aprendizado [...]. (FREIRE, 1967, p. 102-103).

Para Freire, essa proposta rompe com o caráter autoritário, bancário e vertical de educação, uma vez que promove um modelo de educação horizontal e que favorece a relação entre educador e educando, no sentido de valorizar a cultura local nos processos educativos. Diante disso, podemos destacar que a EJA foi forjada e continuou sendo perpassada pelos fenômenos culturais, a exemplo da proposta freiriana que impactou na EJA de modo significativo enquanto estratégia didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem.

Sabemos que a educação formal, caracterizada pela escola que conhecemos, é composta por uma infinidade de arranjos e modelos que compreendem o que pode ser a educação e como serão as práticas educativas desenvolvidas nesses espaços. A partir disso, tratando-se da EJA no contexto da educação do campo, pensamos um arranjo que possa entrelaçar ambas as propostas, de modo que, ao se pensar em um currículo próprio da EJA na educação do campo, seja possível a presença de elementos culturais que estão presentes na vida cotidiana desses sujeitos. Acerca disso, Forquin (1993) destaca que

> [...] Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra "educação" no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de "conteúdo" da educação [...]. (FORQUIN, 1993, p.10).

Conte e Ribeiro (2017) acreditam que a escola é um local para a discussão de saberes construídos e acumulados historicamente, tidos como científicos. Apesar disso, é importante refletirmos que, caso os saberes culturais próprios das comunidades sejam considerados nas propostas de ensino, visando a aprendizagem desses sujeitos, de que maneira seria essa articulação com os conhecimentos escolares?

Para Sacristán (1995), os currículos necessitam ser construídos e postos em prática de modo que seja possível tornar a escola um espaço aberto, no qual a cultura dos sujeitos se faça presente e componha esse espaço, proporcionando o diálogo e as trocas entre os mais diversos grupos sociais que participam desse ambiente.

Silva (2006) corrobora afirmando que o currículo deve integrar concepções de cultura que não são inertes, e que seja construída e modificada constantemente de maneira dinâmica. Consequentemente, o currículo é visto, assim como a própria cultura, sendo repleto de significações, constituído nas relações sociais, reprodutor de práticas e identidades sociais e também um instrumento de poder. Em consonância, Forquin (1993, p. 10) afirma que "[...] este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura [...]".

À vista disso, um currículo que se encontre guiado também pela cultura dos educandos demandará também de um posicionamento diferenciado por partes dos atores que compõem a gestão e docência, de forma que estes passem a propor um diálogo poderoso e adquira uma postura metodológica, no sentido de orientar os procedimentos e escolas pedagógicas relativas ao ensino (VILAR; ANJOS, 2014).

Segundo Forquin (1993), a escola é um mundo social que possui uma cultura que é própria e que apresenta seus próprios modos de atuar e de refletir. Além disso, é composta por linguagem, controle e regimes que, juntos, produzem uma cultura característica marcada por conteúdos que perpassam a esfera cognitiva e os arranjos simbólicos construídos socialmente.

Logo, as relações entre os conteúdos programáticos, tidos como os saberes legitimados historicamente, serão discutidas de modo que a cultura dos sujeitos não seja deslegitimada nos processos educativos desenvolvidos. Conte e Ribeiro (2017) entendem que, ao abordarmos as conexões entre os saberes e as culturas que perpassam a aprendizagem concretizadas na escola, é necessário frisar que, na escola, são tratados conhecimentos específicos, como o caso dos conhecimentos construídos historicamente e que sempre fizeram parte da escola.

Apesar disso, é na relação entre os saberes e culturas da escola e na escola que se pensa em uma visão mais ampla do papel desta. Caso contrário, a sua função seria apenas a de ensinar ou meramente transmitir conhecimentos descolados e fechados entre quatro paredes. Forquin (1993)

destaca que a cultura escolar emerge do elo entre produção, reprodução do conhecimento e transmissão cultural entre o currículo e os processos de ensino. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem assume características e identidade particular, caracterizado pelas circunstâncias políticas em que foi forjado. Sendo assim, a cultura escolar concebe e reporta uma súmula dos atores sociais, arranjos e inclinações educacionais, distinguindo as condições de conservação e modificação no espaço escolar.

Sabendo disso, é necessário afirmar que o currículo vai além de uma série de organizações de ações, uma vez que ele também

> [...] É uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria [...] (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

No estudo realizado por Haddad (2000), o autor realiza um mapeamento das produções em EJA, publicadas entre os anos de 1986 e 1998, e aponta que até a presente data da realização da pesquisa, muitos aspectos que poderiam ser investigados e compreendidos por meio de estudos sobre currículo e EJA ainda eram ausentes nas pesquisas. O autor afirma ainda que poucos estudos apresentaram como objetivo o estudo do currículo da EJA em si. Para além disso, um número muito pequeno de estudos abordou a cultura enquanto elemento presente na EJA.

Pensando em um currículo próprio para a EJA, é importante apontarmos estudos realizados por Vilar e Anjos (2014) que, em suas experiências, foi possível constatar que o currículo da EJA privilegia os saberes relativos à inteligência cognitiva e ao raciocínio lógico. De maneira muito reducionista, invalidava as diversas extensões da vida dos sujeitos e abandonava aspectos relacionados à cultura, às diferenças e histórias de vida. Apesar disso, a proposta curricular número 01 para o ensino fundamental da EJA, divulgado em 2001, ressalta que

> [...] a complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos em seu ambiente social e

> natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida [...]. (BRASIL, 2001, p. 163).

Soares, Giovanetti e Gomes (2005) apontam que o currículo resulta de conflitos entre os interesses de quem os define e de embates culturais. Um grande exemplo disso é o fato de que o currículo da EJA se encontra no diapasão entre a formação do educando para o trabalho e a formação que é inerente aos processos educativos escolares para os sujeitos que compõem as classes da EJA.

Posto isso, Vilar e Anjos (2014) afirmam que, em se tratando do trabalho com a EJA, é imprescindível que o currículo seja conduzido pensando na perspectiva da diversidade dos sujeitos presentes no contexto escolar, sua cultura, linguagem, seus saberes; e que os conteúdos contemplem a reflexão e debate acerca da diversidade e das diferenças entre os sujeitos educativos. Considerando a compreensão de cultura no cenário da EJA, é possível citarmos o que Hall (1997) percebe acerca de como a cultura se movimenta nesse cenário, pois

> [...] cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas - sua própria cultura. Assim sendo, cada vez mais, o termo está sendo aplicado às práticas e instituições, que manifestamente não são parte da "esfera cultural", no sentido tradicional da palavra. De acordo com este enfoque, todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão "cultural" [...]. (HALL, 1997, p.32).

Costa (1999, p. 41) afirma que “[...] o currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo [...]”. Lopes e Macedo (2011) defendem que a ideia de uma cultura universal tem sido colocada para se pensar o currículo, contudo, cada vez mais as sociedades, de modo geral, têm se tornado multiculturais.

É importante destacarmos que, há autores que definem que o currículo pode ser compreendido, de modo vivencial, a partir de algumas concepções que o concretizam no espaço escolar e, dentre elas, a noção de currículo oculto que, para Forquin (1993, p. 23), é designado enquanto um programa latente. O autor utiliza esse conceito para distinguir o que “[...] é

explicitamente perseguido pela escola e o que é efetivamente realizado pela escolarização enquanto desenvolvimento das capacidades ou modificação dos comportamentos nos alunos [...]".

> [...] O "currículo oculto" designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque elas realçam uma "programação ideológica" tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta (como o sugerem por exemplo, as abordagens "críticas radicais" como as de Illich ou dos teóricos da "reprodução"), seja porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de "sobrevivência" ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sóbrias do currículo oficial [...]. (FORQUIN, 1993, p. 23).

Tratando-se da noção de currículo oculto e a cultura nos espaços escolares, Sacristán (1999) afirma que

> [...] na admissão do currículo oculto existe um dos motivos de desestabilização da ideia moderna de cultura na escola, fonte de suspeita diante das boas intenções declaradas na medida em que tal currículo age, em muitos casos claramente, contra as declarações bem-intencionadas. O autor acrescenta também que o currículo é uma construção peculiar dentro do âmbito escolar, mas não sempre um produto construído pela pedagogia ou pela psicologia, como às vezes, a crítica à degradação da qualidade do ensino quer fazer parecer [...]. (SACRISTÁN, 1999, p. 156).

Existe uma ligação inerente entre cultura e educação, pois a própria educação é considerada parte da cultura e essa pode ser entendida como produto da história humana, porquanto só existe cultura pelo fato de haver seres humanos, e a educação está inserida nesse ambiente. Para Apple (2002, p. 59), o currículo jamais é apenas uma coleção de conhecimentos que são neutros em sua função e que surgem no contexto educacional. No entato, "[...] ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo, acerca do que seja conhecimento legitimo [...]".

Baseado nisso, seria elementar a articulação entre os conhecimentos formais acadêmicos com os saberes preservados a partir das culturas próprias que são originadas nas próprias comunidades. Tal vinculação pode enriquecer ainda mais os processos educativos desenvolvidos.

Logo, as escolas não atribuirão os saberes ministrados no ensino formal apenas para si (CONTE; RIBEIRO, 2017).

Por muitos anos, o modelo de educação destinado à população do campo esteve relacionado à ideia da importação da educação urbana para o campo. Essa proposta desvalorizou e estigmatizou a cultura e a história presente nas comunidades rurais (BERGAMASCO; ARAÚJO, 2018). Desde a década de 90, surgiram os primeiros indícios de transformação no cenário da educação do campo que, até então, era tida como educação rural, um modelo importado da educação da cidade, diante da pressão dos movimentos sociais que buscavam por mudanças nas políticas públicas educacionais para as comunidades do campo, de maneira a oferecer uma proposta de educação que fosse significativa (BATISTA, 2006).

Apesar disso, de acordo com as narrativas dos docentes, o currículo chega finalizado e elaborado de igual modo para as escolas da rede municipal, sejam da cidade ou do campo. Os informantes dizem que recebem uma relação de conteúdos apenas. Se os docentes recebem uma lista de conteúdos e não possuem formação inicial ou continuada voltada para a atuação, como poderia ocorrer um processo de ensino-aprendizagem eficaz e adequado para o público da EJA do campo? Essa é uma reflexão que permeia a prática desses docentes, ainda que os mesmos possuam anos de experiência.

Um detalhe importante e não visível por meio dos relatos é o desejo que os docentes entrevistados apresentam por dialogarem sobre suas dificuldades e buscarem possíveis melhorias para a sua atuação, como é visto por meio da afirmação do Informante 1: “[...] A gente acaba não conseguindo trabalhar, né? Na minha experiência a gente não consegue trabalhar com todos os conteúdos [...]”. Zanardo (2017) convoca-nos a refletir que, na EJA, o currículo tem deslegitimado os saberes e as experiências dos educandos. Sendo assim, é imprescindível repensarmos a seleção de conteúdos, uma vez que esses também são responsáveis pela redução dos níveis de baixa escolarização dos brasileiros.

Observamos que os dois professores participantes da pesquisa têm formações distintas nas áreas das licenciaturas e um percurso significativo de experiência na EJA, o que possibilita que, apesar da ausência de formações continuadas na área, seja possível refletir acerca da própria

realidade com o objetivo de repensar o currículo prescrito. Durante as entrevistas, os docentes relataram que têm desenvolvido projetos interdisciplinares e que têm obtido êxito.

Di Pierro e Catelli Jr. (2017) acreditam que a forma como ocorre a organização escolar na EJA não acolhe as necessidades da formação e perspectivas relativas ao estudo dos jovens e adultos que vêm de camadas sociais negligenciadas. De modo que, para se tornar a experiência educativa mais exequível e agradável, para sujeitos que acumulam diversas tarefas, como trabalho, cuidados com família etc., é imprescindível desenvolver modelos de organização escolar que pensem o currículo de um modo específico e transformador, visualizando também a rica bagagem cultural e experiências de vida que esses sujeitos possuem.

No cenário da EJA e na sua relação com a educação popular, é importante destacarmos que, em se tratando de práticas educativas e da valorização de aspectos culturais, destaca-se a concepção de círculos de cultura estabelecida por Paulo Freire. De acordo com Brandão (1989), os círculos de cultura podem ser vistos como caminhos para que os sujeitos possam constituir relações com o seu espaço e sua colocação frente ao mundo, destarte, o círculo de cultura é uma ação coletiva que visa a construção de conhecimento acerca da própria realidade, ou seja, a realidade local dos sujeitos, isto é, o espaço em que vivem e que estudam.

O Informante 1 descreve que já realizaram projetos com o objetivo de contextualizar e valorizar os modos de vida dos educandos da localidade. Uma proposta citada e que pode ser considerada de grande relevância, pelo motivo de abarcar aspectos culturais importantes da comunidade local, foi o projeto realizado com o intuito de discutirem sobre as plantas medicinais utilizadas pela comunidade. Outro projeto mencionado diz respeito à cultura local que possui a tradição de realizar partos normais por meio da atuação de parteiras. O Informante 1 destaca que todos esses elementos podem ser considerados como cultura e que tem tentado abordar essas questões de modo transversal em algumas de suas aulas.

Desse modo, Padilha (2012, p.6) compreende os círculos de cultura "[...] como um espaço privilegiado para o resgate das relações culturais, intelectuais e, mais ainda, intertranscultural no espaço educacional [...]". Tal estratégia pode ser pensada além do padrão normativo de educação que Forquin (1992) compreende como densamente marcados pela forma particular da escola,

demarcada pela observação do tempo, disposição dos estudos por anos, a separação das atividades no interior do mesmo, a duração, o ritmo e o controle exercido.

Apesar disso, todos os processos educativos desenvolvidos são constituídos e resultam do seu próprio fazer cotidiano. De igual modo, todos os processos são afetados pelo peso de sua historicidade, dos conhecimentos escolares, do modo como são organizados no interior dos currículos, da cultura e dos demais processos políticos que possam perpassar esse cenário.

Essa reflexão segue em oposição à compreensão de um currículo universal, uma vez que nos interessamos em analisar a real operacionalização do funcionamento dos processos que envolvem o ensino-aprendizagem e as condições existentes para o arranjo de contingências que as fortalecem no cotidiano da sala de aula.

Para Forquin (1993), ainda existe uma certa dificuldade em se pensar a cultura enquanto mecanismo que fortaleça os processos educativos, uma vez que ainda não é nítido como pensar a cultura de modo operacional para a educação, apesar disso, acredita que

> [...] o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade. Ele se encontra, na verdade, na situação paradoxal de não poder dispensar a ideia de cultura, mas tampouco de poder utilizá-la como um conceito claro e operatório [...]. (FORQUIN, 1993, p. 10).

Posto isso, entendemos que um currículo traçado na cultura dos educandos requer uma postura da comunidade escolar, no sentido de se compreender as expressões culturais existentes ao redor da unidade escolar e expressas pelos próprios alunos. A interlocução entre escola e diversidade cultural poderá ser pensada enquanto estratégia didática e metodológica que poderá guiar desde a escolha de conteúdos até os procedimentos e instrumentos a serem utilizados nas aulas. Logo, o currículo precisa ser baseado no conhecimento que o educando tem e sobre quem o é, abrangendo, fundamentalmente, os constituintes de sua realidade geográfica e social e os saberes alusivos aos elementos da sua cultura e trabalho (VILAR; ANJOS, 2014).

A realização de atividades interdisciplinares tem sido fundamental para o desenvolvimento e criação de articulações entre a teoria e a prática, de modo que o educando consiga vislumbrar a aplicabilidade de determinado conteúdo em seu contexto de vida. Como confirma o Informante 1,

a realização de discussões e práticas voltadas para o contexto do educando é importante para contribuir com o conhecimento escolar, a exemplo da realização de uma horta comunitária que pode ser pensada por meio das intersecções entre diversas áreas do conhecimento, como ciências, matemática, geografia química, etc.

Diante disso, Alves, Silva e Bessa (2021) enfatizam que não devemos cometer um equívoco comum que é conceber as práticas interdisciplinares enquanto uma mera junção de conteúdos de diferentes disciplinas. A partir da concepção do autor, podemos destacar que não é possível conceituar o currículo enquanto um aglomerado de conteúdos, ou estaríamos o reduzindo apenas a um conteúdo disciplinar que compõem uma grade que o separa.

Para Lopes (2008, p. 207), não existe um saber, *a priori*, que se sobreponha aos demais e nos torne disciplinares, no entanto, tornamo-nos disciplinares durante um processo de relações entre saberes e no movimento de integração entre os mesmos. Não obstante, "[...] por diferentes lutas políticas, hegemonizamos campos disciplinares e constituímos nossas identidades nessas lutas [...]". Apesar disso, ainda que afirmemos que os saberes são constituídos socialmente, nos deparamos com situações em que os saberes disciplinares são tidos como estáticos.

O informante 2 narra que, como forma de contextualizar os conteúdos curriculares, propõe discussões que sejam relacionadas com as atividades econômicas, a agricultura, as formas de produção e a história da localidade. Por meio dessas discussões, podemos inferir que o educador consiga ir para além de uma prescrição e avance para uma discussão crítica acerca dos modos de vida dos educandos e as suas relações com os conteúdos curriculares.

> [...] Procuro falar sobre as atividades econômicas, né? Sobre a questão da agricultura, a questão da reforma agrária. Falo sobre a vivência deles no campo, como eles adquirem, as atividades econômicas, né? Como eles produzem, como eles estão trabalhando, qual atividade econômica que eles estão inseridos, a questão histórica também [...]. (INFORMANTE 2, 2022).

Diante disso, observamos que o docente parte da proposta curricular prescrita e desenvolve atividades que busquem a valorização dos saberes e a contextualização do ensino, baseado na cultura local, de modo que os estudantes sintam-se inseridos no seu próprio processo de formação e valorizados em sua constituição histórica, enquanto sujeitos-autores. Ademais, por meio dos relatos, notamos que os professores têm vislumbrado a possibilidade da inserção da cultura e das

vivências dos educandos nos currículos, de forma que seja alcançada uma proposta de ensino que preze pela diversidade e que vá para além dos muros da instituição escolar.

A valorização da cultura local é importante para que ocorram diálogos entre o contexto em que os educandos vivem, os saberes disciplinares e a sua constituição. Por meio dessa ação, é possível trazer o educando para o centro da aula, sem que o currículo praticado aconteça apenas voltado para ações cotidianas, mas que ocorra uma construção crítica acerca da própria realidade.

Diante disso, os informantes 1 e 2 trazem os seguintes relatos:

> [...] Acho que valorizar a cultura local é muito importante, acho que só tem a ganhar. Eu acho que prejuízo seria se ficasse apenas na cultura local. Acho que a gente tem que partir da cultura local para inseri-los em algo maior, eu acho que por aí que deve ser [...] (INFORMANTE 2, 2022).

> [...] Nós temos um aluno, ele trabalha na feira. Ele produz, ele compra e ele vende na feira, aí ele tem o interesse dele. Ele é bom na matemática, nos cálculos, por que ele vivencia isso no dia-a-dia dele, né? [...] (INFORMANTE 1, 2022).

O informante 1 relata que, por meio das vivências cotidianas, o educando desenvolve interesses distintos, como é o caso de um aluno que trabalha na feira e utiliza a matemática diariamente. Logo, as vivências cotidianas do educando podem ser consideradas, pois, com a atuação do educador, é possível "capturar" a experiência do educando para o currículo e Voigt, Schackow e Garcia (2022) pensam que existem brechas nos currículos e que elas podem ser preenchidas para além das prescrições prévias, de maneira que o educador atue enquanto agente ativo na construção curricular cotidiana.

> [...] Quando se pensa nos educandos da EJA, que chegam aos bancos escolares constituídos por uma visão de mundo permeada por suas histórias de vida e por suas trajetórias profissionais, essa bagagem de vida de ordem mais prática pode subsidiar as práticas curriculares, promovendo uma aprendizagem mais significativa [...]. (VOIGHT; SCHACKOW; GARCIA, 2022, p. 10).

Por meio dessas atividades, o Informante 2 acredita motivar os estudantes a permanecerem estudando e a vislumbrar um futuro "diferente". As histórias de vida de pessoas da comunidade têm sido vistas enquanto mecanismo para que os estudantes se espelhem e pensem em trilhar

caminhos diversos, para além da ideia de concluir os estudos e não existir nenhuma perspectiva. Apesar disso, é necessário refletirmos que imaginar um futuro exitoso, enquanto aquele que ocorre apenas na cidade, é um tanto arriscado, pelo fato de que poderíamos estar percorrendo caminhos controversos. Se o estudante estuda e vive no campo, por qual motivo não pode ter um "futuro melhor" nesse mesmo contexto?

A educação deve pensar o espaço rural e as vivências dos sujeitos não só como estratégia para a construção de espaços de aprendizagem, mas, também, enquanto formas de se atuar enquanto uma escola cidadã que proponha a inserção dos indivíduos em todos os espaços que lhes é direito. Um grande exemplo da luta pelos direitos é a permanência das escolas nas próprias comunidades rurais.

Ainda assim, para o Informante 1, as diferenças entre uma escola do campo e uma escola urbana não existem. Para ele, a escola apresenta tantas características de uma escola da cidade que a única distinção é que está geograficamente localizada no meio rural. Assim, notamos que muitas escolas do campo têm seguido um modelo de educação rural, que é a transposição da educação urbana. Essa reflexão pode ser confirmada pelo fato de que os informantes percebem o currículo como sendo igual ao das escolas urbanas, sendo pensado apenas de um modo diferente por cada docente, mas sem que exista uma articulação no seu planejamento com demais docentes da rede municipal.

Ribeiro (2012) pensa que em toda a América Latina existem diversas formas de manifestações e organizações culturais que poderiam ser legitimadas pela escola rural, mas que não são devido ao fato de que têm buscado formar sujeitos que se assemelhem culturalmente aos que vivem nas áreas urbanas, distanciando-se da sua própria cultura. Os relatos do Informante 1 apresentam a sua percepção acerca do modo como a escola se encontra a partir das políticas para a educação do campo: "[...] Às vezes eu esqueço que aqui é educação no campo, você acredita? Por que ela não tem característica de educação no campo, ela tem característica de educação urbana como todas as escolas. A diferença que eu vejo é que essa está dentro de uma zona rural [...]". Por fim, o Informante 2 enfatiza que acredita que a EJA "[...] deveria ser mais valorizada, pensada com mais cuidado, né? A gente percebe que o governo não tem muita preocupação com a EJA. Pelo contrário, o que a gente imagina é que eles querem acabar com a EJA [...]".

CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo compreender como a cultura impacta no currículo da Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação do campo na cidade de Vitória da Conquista, Sudoeste da Bahia. Para alcançarmos o objetivo geral proposto, utilizamos a abordagem qualitativa, com o intuito de nos fornecer subsídios para a compreensão dos fenômenos que envolvem o cotidiano escolar, a partir da perspectiva de professores.

A cultura sempre esteve presente e continuamente é [re]criada nos espaços escolares pelos sujeitos que a compõem, de maneira que pensar em educação é pensar em cultura, já que não é possível separá-las. De igual modo, tencionar discussões acerca do currículo é desafiador, uma vez que, enquanto texto, não é estático e se mantém em movimento constante na própria cultura escolar.

À vista disso, esta pesquisa também objetivou conhecer os sentidos atribuídos por educadores da EJA à relação entre cultura e currículo nos processos de escolarização do campo, de maneira que foi possível compreendermos que os professores ainda possuem dificuldades para perceber quais são as relações existentes entre a cultura e o currículo. Semelhantemente, surgem os entraves entre essas relações, afinal, quais são as possibilidades existentes entre currículo e cultura na EJA da educação do campo?

Esse questionamento surgiu diversas vezes durante a visita na escola e a realização das entrevistas com os docentes. O motivo da interrogação passa a existir enquanto os docentes descrevem as impossibilidades encontradas em suas práticas em sala de aula. Todavia, ao questionarmos as práticas exitosas e quais têm sido as ações desenvolvidas com o objetivo de promover uma maior aproximação do educando com a sua própria realidade, os educadores apresentaram os seus anseios e desejos de adquirirem maior aporte instrumental acerca da EJA para atuarem na prática.

Como já descrito, os docentes entrevistados possuem muitos anos de carreira docente e atuação na EJA, apesar disso, não possuem qualquer tipo de formação continuada relacionada à EJA e tampouco a formação de currículos contextualizados para a realidade do educando. Ainda assim, os professores têm buscado formas para transversalizar os conteúdos do currículo e contribuir para a construção de um currículo cultural e crítico. Também demonstraram que têm se

movimentado com o objetivo de adequarem as suas práticas à realidade local da escola e dos educandos, com o intuito de fortalecer o processo de escolarização e diminuir a evasão.

Posto isso, é importante destacarmos que a presente pesquisa teve início durante a pandemia da COVID-19 e, por esse motivo, as entrevistas só puderem ser concretizadas após o retorno das aulas presenciais na rede municipal de educação, ainda que durante o período pandêmico.

Nesse sentido, muitos dados institucionais só puderam ser obtidos posteriormente, com a retomada das atividades. E, esse fator foi um dos impasses para o seguimento da pesquisa empírica, uma vez que o retorno presencial acarretou em muitas demandas para as unidades escolares, o que tornou mais difícil acessar os sujeitos da pesquisa, devido à ausência de disponibilidade de muitos.

Independentemente da existência de barreiras, a pesquisa não foi inviabilizada e ocorreu normalmente, como proposto através dos objetivos definidos, e foi possível compreendermos que os currículos da EJA possuem fragilidades, no que diz respeito à existência de políticas públicas municipais que reflitam sobre as especificidades dos sujeitos e como devem ser pensadas no cotidiano escolar.

Apesar das dificuldades encontradas no decorrer da realização da pesquisa, foi possível notarmos que o currículo da EJA, sobretudo, no cenário da educação do campo, tem sido deixado à margem das ações municipais. Diante das narrativas apresentadas pelos docentes entrevistados, foi possível perceber a carência de uma formação continuada e a participação ativa da comunidade escolar na elaboração das propostas curriculares.

A insatisfação apresentada pelas escolas, no que diz respeito às pesquisas que são desenvolvidas pelas universidades, é outro ponto que requer atenção. Em se tratando das pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação acadêmicos, um grande número, no que diz respeito aos mestrados, não conseguem desenvolver estudos que proporcionem ações práticas e devolutivas para as escolas. Esse pode ser um dos fatores que têm motivado o descontentamento das gestões, afinal, a comunidade escolar deseja que sejam realizadas intervenções no chão da escola e não se restrinja apenas às publicações acadêmicas.

Como forma de imersão nas produções já realizadas e com a finalidade de aprofundar os conhecimentos relativos ao tema, realizamos um levantamento de pesquisas publicadas na forma de dissertações e teses, no qual foram encontrados poucos estudos que abordam acerca dos

elementos centrais da temática proposta para a presente pesquisa, sendo que não foi localizado nenhum estudo que verse sobre a questão e tenha sido produzido em instituições de ensino baianas.

Por meio do mapeamento das produções dos programas de Pós-Graduação do Brasil, relativas às relações entre currículo e cultura na EJA com um enfoque no contexto da educação do campo, localizamos um número expressivo de pesquisas que foram realizadas nas duas primeiras décadas do século XXI, e é possível destacarmos que ainda estamos em um processo de construção e de afirmação do lugar das pesquisas em currículo e EJA, sobretudo, quando avançamos para além das relações entre currículo e políticas públicas.

Contudo, as discussões têm crescido e novas intersecções têm surgido, com o intuito de discutir os currículos da EJA por intermédio de distintas epistemologias e matrizes teóricas. Com isso, o entendimento do currículo da EJA tem adquirido cenário nos programas de Pós-Graduação brasileiros, propondo discussões acerca das políticas curriculares, construção e movimentos curriculares da EJA, bem como da análise desses aspectos por meio do ciclo de políticas. Portanto, podemos observar, por meio dos resultados do mapeamento que as produções em currículo, cultura e EJA possuem diversas intersecções com objetos de pesquisa distintos, entretanto, sempre apresentam aspectos que são semelhantes, como é o caso da luta por um currículo próprio para a EJA e a formação de sujeitos críticos e reflexivos acerca da realidade concreta que os cingem.

Outrossim, além do mapeamento das produções e análise documental das políticas municipais, realizamos entrevistas semiestruturadas que foram tratadas qualitativamente por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados obtidos despontam que o currículo da EJA não tem sido pensado em suas especificidades, todavia, os docentes têm se articulado com o objetivo de torná-lo contextualizado e eficaz para um contexto de ensino que é demarcado por diferenças muito marcantes, como é o caso dos sujeitos que trabalham nas plantações durante o dia e estudam à noite, trabalham na cidade, são jovens que foram matriculados na EJA devido à sua faixa etária, são donas de casa, mães, pais etc.

Sabendo que a EJA obtém grande alcance por meio dos movimentos de educação popular, nos anos 60, com a prática dos círculos de cultura, é fundamental pensarmos que o currículo da EJA não pode ser uma mera transposição de conteúdos prescritos para as classes regulares, muito menos a mera descrição de conteúdos suprimidos. A identidade e a diferença dos sujeitos estão

fortemente ligadas e é um tanto arriscado separarmos esses dois conceitos, uma vez que um compõe o outro em sua constituição. Para tanto, são elementos que necessitam ser pensados além do campo teórico, mas transportados para a ação, no sentido de percebermos o que seria pensar identidade e diferença no cenário educacional, sobretudo, na EJA que é marcada por uma constituição heterogênea e diversa.

Sendo assim, em se tratando de currículo, no decorrer da dissertação, o compreendemos enquanto texto que é construído no dia a dia da própria escola. Apesar disso, sabemos que este também segue diretrizes e normativas que o regulamenta e o descreve enquanto "[...] currículo adequado para determinada modalidade de ensino [...]". Para além das formalidades impostas, o currículo é vivenciado diariamente. E essa questão pôde ser notada por meio dos relatos dos professores, que trazem que o currículo acontece naturalmente, de acordo com os fatores que estão envoltos no processo de ensino-aprendizagem.

O currículo é, assim, repleto de valores e de desejos de quem o pensa. Por isso, pensar as diversas identidades no campo curricular ainda é desafiador, visto que a ideia de uma identidade fixa ainda é muito difundida. Tratando-se da EJA, o seu espaço no pensamento curricular ainda não é tão grande, uma vez que a sua proposta de ensino tem sofrido muitas transformações nas últimas décadas, pois o seu público tem se modificado cada vez mais, o que torna essas classes cada vez mais heterogêneas.

Posto isso, compreendemos que a EJA já ocupou um espaço assistencialista e simplista, todavia, hoje, adquire a identidade de espaço de resistência, ainda que seja perpassada por inúmeros desafios que vão desde a sua implantação até o fazer de um currículo que seja adequado para esse público. Logo, é importante que a identidade desses sujeitos esteja presente em todo o processo de ensino pensado para eles, de modo que suas histórias e suas especificidades sejam postas em pauta nas propostas curriculares.

Assim sendo, esta pesquisa apresentou dados importantes acerca da constituição curricular da EJA no município e as discrepâncias que ocorrem entre o currículo prescrito e o vivenciado diariamente pelos docentes. E esse dado é fundamental para que possamos conjeturar acerca da necessidade da participação da comunidade escolar no estabelecimento dos currículos e das políticas públicas municipais.

Sob outra perspectiva, os docentes acreditam ser possível a ampliação do número de discentes, caso os currículos apresentem maior relação com a identidade dos mesmos, ou seja, quem são e qual é a sua cultura. Isso decorre do fato de que os educandos se sentem mais motivados e parte do processo educacional, quando conseguem se perceber nas práticas educativas desenvolvidas.

Como os currículos prescritos não propõem explicitamente ações nessa direção, os docentes encontram entraves que são o cumprimento das atividades prescritas e o pouco tempo para elaborarem atividades e ações que vão para além do que é estabelecido previamente e, de igual modo, para todas as classes do município.

Apesar disso, de acordo com os docentes, todos os movimentos desenvolvidos com o objetivo de aproximar a cultura local e o currículo da EJA são exitosos e tornam o aprendizado mais instigante e crítico, uma vez que proporciona maior participação no educando e a evocação de diálogos interdisciplinares que perpassam os conteúdos essenciais para a formação acadêmica, social, histórica, cognitiva e, sobretudo, humana.

Com relação aos impasses já assinalados, enfatizamos que, para novas pesquisas que versem sobre currículo, cultura e EJA, seria de grande importância adotar uma perspectiva etnográfica com o objetivo de observar e compreender a própria dinâmica do cotidiano escolar e a interação dos atores que o compõe. Dessa maneira, será possível avançar para uma compreensão sistêmica das interações e como se articulam cotidianamente nas práticas curriculares da EJA.

Por fim, destacamos que não apenas pelo fato de que a EJA advém do movimento de educação popular, mas também pelo fato de ser uma modalidade de ensino que é, acima de tudo, política, é imprescindível que os currículos da EJA sejam postos em um campo de obras, com a finalidade de estarem em constante construção.

A perspectiva curricular da EJA não pode se fixar na ideia de que o currículo é apenas uma prescrição de conteúdos, mas, sim, que o currículo está em movimento e que se direciona, também, rumo aos próprios anseios dos educandos, que buscam na educação a realização de inúmeros objetivos que vão para além dos saberes formais apresentados nas classes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; ARAÚJO, Nádia de Souza; FIUZA, Pedro Moreira. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: destituição de direitos e aprendizagem ao longo da vida. **Revista Cocar**, S. L., ano 2022, v. 11, Edição Especial, p. 1-18, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4759. Acesso em: 10 maio 2022.

ALVARENGA, Marcia Soares de; CORRÊA, Nadia Batista; RIBEIRO, Glasiele Lopes de Carvalho. A dialética do lugar social da educação de jovens e adultos nas políticas curriculares atuais. **Revista Cocar**, S. L., ano 2022, v. 11, Edição Especial, p. 1-20, 2022. Disponível em: https: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4747. Acesso em: 10 maio 2022.

ALVES, Wanderleya Magna; SILVA, Francisco Vieira da; BESSA, José Cezinaldo Rocha. Projeto interdisciplinar e desenvolvimento da aprendizagem na EJA em tempos de COVID-19: uma análise crítico-reflexiva. **Signo**, v. 46, n. 85, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15765. Acesso em: 29 jun. 2022.

ALVISI, Cátia. **Desenhos curriculares na educação de jovens e adultos:** desafios plurais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2009.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Procedimentos de análise de dados. *In*: AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação em educação. *In*: AMADO, J. **Manual de Pesquisa Qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014.

AMADO, J.; VIEIRA, C.C. A validação da investigação qualitativa. *In*: AMADO, J. **Manual de Pesquisa Qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014.

ANDRADE, Marilene Oliveira de. **Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos:** um estudo a partir da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2016.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Cultura, currículo e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARAÚJO, R. N. de; BERGAMASCO, W. A. Educação do campo: concepção, fundamentos e desafios. **Interfaces da Educação**, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.26514/inter.v9i26.2681. Acesso em: 27 jun. 2022.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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**. São Paulo: Autêntica, 2005.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.

BARBOSA, Maria Goret. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ana Ribeiro**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo), Universidade Federal da Paraíba, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. **ANPEd**, Caxambu, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal de 1988**. Brasília (DF), 1988.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos:** ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002.

BRASIL. **Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003**. Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de subsídios. Brasília, DF: 2004.

BRASIL. **Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010**. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Salvador, 2010. Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta**. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacoes_campo.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB n. 02, de 28 de abril de 2008, Brasília, 2008. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, p. 60-81, 2003. Disponível em: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/escuela_del_campo.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**, Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: FERNADES, B. M.; CEROLI, P. R.: OLIVEIRA, César José de; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo**: Campo Políticas Públicas- Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. php? script=sci_arttext&pid=S1981- 77462009000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 de outubro de 2020.

CÂNDIDA SÉRGIO, Maria. **A Organização do Tempo Curricular na prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira. **O diálogo entre cultura escolar e cultura popular na educação de jovens e adultos e numa Escola de Guanambi (BA)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CASTRO, Liliane Borba, CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. Caminhos que se intercruzam entre a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos: marcas da Educação Popular. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.48075/ri.v22i1.24640. Acesso em: 19 abr. 2021.

CASTRO, Luís Roberto Cezar de. **Narrativas sobre a matemática escolar produzida por alunos de um curso noturno de educação de jovens e adultos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

CONTE, Isaura Isabel; RIBEIRO, Marlene. Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas. **Educação e Pesquisa**. v. 43, n. 3, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201707160785. Acesso em: 25 mar. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

COSTA, Maria Aparecida Alves da. As Contribuições do movimento de cultura popular (MCP) para a educação brasileira. **Revista Expedições: Teoria & Historiografia,** v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: https://revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/4121. Acesso em: 19 nov. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara; JR. CATELLI, Roberto. A construção dos direitos dos jovens e adultos à educação na história brasileira recente. *In*: GRACIANO, Mariângela; LUGLI, Rosário, S. G (org.). **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Alameda, 2017.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005. Acesso em: 25 maio 2021.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, v. 20, n. 24, p. p. 213-225, dec. 2004. ISSN 1984-0411. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article /view/2216/1859. Acesso em: 23 maio 2021.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ELIZA, Solange Vasconcelos Marques; CARVALHO, Rosângela Tenório de. **A especificidade da educação de jovens e adultos no discurso curricular da rede municipal de ensino do Recife**. 2010. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FARIA, Inajara; PITANO, Sandro de Castro. Contribuições Teóricas acerca do termo cultura e suas vinculações na perspectiva da proposta freireana. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS URBANOS E REGIONAIS, 7, 2011. **Anais [...]**, Pelotas, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/seur/article/view/531. Acesso em: 03 out. 2022.

FAZZI, José Luiz. **Itinerários formativos e curriculares na Educação de Jovens e Adultos**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA:** os sujeitos na formulação da mandala curricular. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERRAZ, Ana Emília de Quadros. Cidades pequenas no Território de Identidade do Sudoeste Baiano. **Geopauta**, v. 4, n. 2, p. 31-52, 2020. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5743/574363604002/574363604002.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**. 2002, v. 23, n. 79. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013. Acesso em: 25 ago. 2021.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, M. de F. Q de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista**. 2007, n. 29, p. 47-62. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100005. Acesso em: 28 maio 2021.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Centro de Referência Paulo Freire**. 2018. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2886/2/FPF_PTPF_01_0206.pdf2007. Acesso em: 19 nov. 2022.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2021.

GOMES, Manoel Messias. A formação docente para a EJA: uma questão ainda não resolvida. **Educação Pública**, 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/1/a-formao-docente-para-a-eja-uma-questo-ainda-no-resolvida. Acesso em: 22 jun. 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007. Acesso em: 20 mar. 2021.

HADDAD, Sérgio. O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. **Ação Educativa**, São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1779/40.pdf?sequence=1. Acesso em: 3 jan. 2023.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v 22, n 2, 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361. Acesso em: 15 maio 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IVO, Andressa Aita. **Ensino profissional e educação básica:** estudo de caso da implantação de um Curso Técnico na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

JESUS, Vania Cristina Pauluk de. A educação no campo na história educacional brasileira: alguns apontamentos. **HISTEDBR**, 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/

acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vania%20cristina%20pauluk%20de%20jesus.pdf. Acesso em: 29 jun. 2022.

KOLLING, E. J; NERY, I; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999.

LOPES, A.R.C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares? **ETD - Educação Temática Digital**, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.20396/etd.v9i0.1052. Acesso em: 28 set. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARTINS, Dinorah Nogueira de Souza. **A educação nos assentamentos de sem terra no sudoeste da Bahia:** o caso do Assentamento de Amaralina em Vitória da Conquista. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. *In*: FAZENDA, I. C. A. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MARTINS, José de Souza. Cultura e educação na roça, encontros e desencontros. Dossiê Brasil Rural. **Revista USP**. São Paulo, n. 64, p. 28-49, dez./fev. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i64p28-49. Acesso em: 18 jun. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 81-101, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300005. Acesso em: 30 mar. 2021.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org.). **Currículo, utopia e pós-modernidade**. *In*: **Currículo questões atuais**. Campinas: Papirus Editora, 2008.

MORENO, Sandra AntonielleGarcês. **PROEJA:** entre currículos e identidades. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/18875. Acesso em: 15 jan. 2023.

NASCIMENTO, Audemara Rodrigues Vieira do. **Ressignificação do conhecimento:** percepções sobre as vivências socioculturais no currículo da EJA. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999. Disponível em: http://forumeja. org.br/files/Vol%2007_ed%202_Ed%20Diversidade.pdf. Acesso em: 06 mar. 2021.

OLIVEIRA, Renata Cardoso. **Currículo e saberes dos discentes:** vozes silenciadas e clamores ouvidos. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

OLIVEIRA, Marli Terezinha dos Santos de; AMARAL, Wagner Roberto do. **Cultura e Identidade do Campo**. 2021. 13 f. Monografia (Especialização em Educação do Campo) - Universidade Federal do Paraná, Nova Tebas, 2021.

OLIVEIRA, Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de. **Currículo e culturas juvenis:** um estudo de caso sobre as representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no município de Conceição de Feira-BA. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos), Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

PADILHA, Paulo Roberto. O Círculo de Cultura na perspectiva da intertransculturalidade. **Centro de Referência Paulo Freire**, 2012. Disponível em https://gepffaccat.files. wordpress.com/2012/10/o-cc3adrculo-de-cultura-na persepectiva-intertransculturalidade-paulo-roberto-padilha.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

PERAFÁN, M. E. V; OLIVEIRA, H. **Território e identidade.** Salvador: P55 Edições, 2013.

PEREIRA, Mauricio Gomes; GALVÃO, Taís Freire. Etapas de busca e seleção de artigos em revisões sistemáticas da literatura. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**. 2014, v. 23, n. 2. Disponível em: https://doi.org/10.5123/S1679-49742014000200019. Acesso em: 28 nov. 2021.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto. **Currículos emancipatórios para a educação de jovens e adultos na perspectiva das políticas públicas**: resistências e esperanças. 2008. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In:* CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**, Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

ROCHA, Rita Aparecida. **O currículo na educação de jovens e adultos:** uma experiência em construção. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, 2006. Disponível em https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 20 ago. 2021.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. *In*: SILVA. Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio. **Territórios Contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-143.

SALES, Sandra Regina; FISCHMAN, Gustavo E. Promessas, Políticas e Interrogações sobre as Identidades dos Sujeitos da EJA. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1131-1141, 2019. Disponível em: 10.35786/1645-1384.v19.n3.19. Acesso em: 14 maio 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUSA, Gilvan dos Santos. Um estudo das relações entre a EJA e a educação do campo. **Trabalho & Educação**, v.21, n.3, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8780. Acesso em: 19 abr. 2021.

SANTOS, Tula Ornellas Farias. **Saberes e Fazeres:** olhares sobre o currículo da EJA da Escola João Pereira Vasconcelos, Município de Mata de São João/BA. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) - Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre Fenomenologia e Relações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCHUTZ, Alfred. **El problema de larealidad social**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974.

SENRA, Ronaldo Eustáquio Feitoza. **Educação do Campo no IFMT- Campus São Vicente:** desafios da construção de uma educação dialógica. 2014. 217 p. Tese de Doutorado. Instituto de Educação Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Marcos Antônio Soares da. **O currículo da EJA do campo:** uma análise entre as perspectivas do MST e da Secretaria de Educação de Pernambuco. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Marcos Antônio Soares da. **O currículo da EJA do campo:** uma análise entre as perspectivas do MST e da Secretaria de Educação de Pernambuco. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, L. J.G; SOARES, R.C.S. O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id =275031898083. Acesso em: 14 maio 2022.

SOARES, Magda. **A alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOARES, Rosalinda Falcão. **A (des)contextualização social do currículo na educação de jovens e adultos:** o caso de uma escola situada no Município de Sapé-PB. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

TORRES, Wagner Nobrega. **Políticas de Currículo em Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

UNESCO. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO. 1999.

VALE, Elizabete Carlos do. **A Educação de Jovens e Adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias**. 2012. Tese (Doutorado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: Reflexões em torno os movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200002. Acesso em: 10 dez. 2021.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. *In*: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Líber Livro; Niterói: Editora UFF, 2011.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

VILAR, Joelma Carvalho; ANJOS, Isa Regina Santos dos. Currículo e Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. **Espaço do Currículo**, v. 7, n. 1, p. 86-96, 2014. Disponível em https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/download/19412/10757/. Acesso em: 30 mar. 2021.

VOIGT, Jane Mery Richter; SCHACKOW, Marilei; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. Prática curricular na Educação de Jovens e Adultos para além do currículo prescrito: o valor das vivências dos estudantes. **Revista Cocar**, v. 11, 2022. Disponível em: http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/4682. Acesso em: 10 jun. 2022.

WEBER, Marx. **Economia e Sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. São Paulo: Editora UnB, 2004.

ZANARDO, Nívia Dantas Ribeiro. **O currículo crítico-libertador respondendo aos desafios do contexto intergeracional nas salas da EJA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20367. Acesso em: 28 jun. 2022.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Idade
2. Nome
3. Sexo
4. Nível de formação
5. Curso de formação inicial
6. Há quanto tempo atua enquanto docente?
7. Há quanto tempo atua enquanto docente na EJA?
8. Docente de qual ou quais disciplinas?
9. Leciona em quantas escolas? Em quais localidades?
10. Durante a formação inicial ou continuada já cursou alguma disciplina ou realizou algum curso relacionado a EJA?
11. Fale sobre o que você compreende por “cultura".
12. Fale sobre como você entende a cultura local dos estudantes e as possíveis relações com o processo de escolarização na EJA;
13. Fale sobre o que entende por currículo.
14. Fale sobre como ocorre a elaboração dos currículos da EJA na escola?
15. Fale sobre as relações entre o currículo da EJA e a cultura local.
16. Além dos conteúdos e ações prescritos no currículo, fale sobre possíveis práticas que desenvolve em sua atuação.
17. Fale sobre como você pensa que a cultura local pode ser utilizada nos processos de escolarização e na construção do currículo da EJA
18. Fale sobre possíveis benefícios e dificuldades relacionados à presença de aspectos da cultura local na EJA.
19. Fale sobre as dificuldades encontradas na sua atuação enquanto docente da EJA no contexto da educação do campo
20. Fale sobre o que os alunos mais gostam e menos gostam na escola.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Gênesis Guimarães Soares

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Adenilson Souza Cunha Junior

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA *Currículo e Cultura na Educação de Jovens e Adultos*
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): *O presente estudo se justifica pela necessidade de compreender como o currículo e a cultura estão relacionados no cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas do campo. É importante destacarmos que, todos os processos que ocorrem a partir do pensamento curricular interferem no processo de escolarização dos educandos. Também destacamos que a EJA enfrenta inúmeros problemas como: redução no número de matriculas, a evasão escolar, entre outras questões que impedem a EJA de avançar de modo qualitativo e quantitativo no cenário nacional. Apesar disso, a EJA não deve ser vista como uma modalidade de ensino compensatório, mas sim como a garantia de direitos que foram negados à muitos, dentre eles, o direito a educação.*
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): *A pesquisa tem o intuito de analisar a relação entre cultura e currículo na Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação do campo. Para tanto, visa conhecer os sentidos atribuídos por educadores e coordenadores pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos na relação entre cultura e e currículo nos processos de escolarização. Por seguinte, almejamos compreender possíveis entraves e possibilidades existentes entre a cultura produzida no campo e a prática docente a partir do currículo. Por fim, identificar, a partir da perspectiva dos professores e coordenadores pedagógicos, como as práticas culturais da comunidade do campo podem contribuir para a construção do currículo da Educação de Jovens e Adultos.*

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO: *Você estará recebendo este documento (TCLE) de modo presencial, onde irá fazer a leitura e se concordar irá assinar e devolvê-lo, recebendo uma cópia do mesmo. Caso concorde em participar da pesquisa, iremos partir para o momento da entrevista semiestruturada contendo em torno de 23 questões, cujas respostas serão gravadas para posterior transcrição. Vale ressaltar que, de modo geral, o proposito da entrevista*

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

será o de compreender as possíveis relações entre currículo e cultura na Educação de Jovens e Adultos. Todos os participantes poderão desistir de participar da pesquisa durante qualquer momento da entrevista, sem qualquer tipo de prejuízo.
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: *A entrevista (professor e coordenador pedagógico) será realizada de modo presencial após a aceitação e assinatura do TCLE. O local da entrevista será a própria unidade escolar que os professores e coordenadores pedagógicos atuam, ou seja, unidades escolares do campo situadas em localidades rurais de Vitória da Conquista- Bahia. As entrevistas ocorrerão na própria escola com o objetivo de amenizar desconfortos gerados pelo deslocamento dos sujeitos para um outro espaço. Quanto a data, só poderá ser definida após aprovação do projeto pelo CEP. Apesar disso, acreditamos que as entrevistas possam ocorrer entre janeiro e março de 2022.*
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: *50 min*

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

◉ MÍNIMO ○ MODERADO ○ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Consideramos que os riscos para os participantes desta pesquisa são mínimos, uma vez que poderá ocorrer um certo desconforto durante as entrevistas por estarmos em um momento complicado devido ao contexto de pandemia e distanciamento social, e as entrevistas serão realizadas de modo presencial. Os participantes poderão também se incomodar em gastar um pouco do seu tempo na unidade escolar para responder as perguntas da entrevista semiestruturada. Também temos ciência de que os participantes podem se preocupar com o que será feito com os dados fornecidos por eles durante a gravação das entrevistas.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Com o objetivo de minimizar os riscos, informaremos aos participantes que serão mantidos todos os cuidados necessários para que ambos, pesquisador e participante da pesquisa, permaneçam em segurança durante toda a entrevista. Será mantido o distanciamento de no mínimo 1,5m de distância e uso de máscara durante as visita às unidades escolares, bem como durante as entrevistas. Também optaremos por um local com ventilação natural e reservado. Informaremos ao participante que ele terá direito de não responder a qualquer uma das pesquisas da entrevista, caso não se sinta confortável em responde-la. Além disso, combinaremos dia e horário da entrevista a critério do participante e essa será realizada individualmente na própria unidade escolar que ele trabalha. Explicaremos que a gravação se dará somente para fins de transcrição das falas. Em relação as informações prestadas durante as entrevistas, faremos o compromisso de manter sigilo absoluto assumindo uma postura ética e respeitosa em todo processo de manipulação dos dados, e a identidade dos participantes não serão revelados em nenhum momento.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. ;)

Rubricas:

Ao colaborar com esta pesquisa você estará contribuindo para a compreensão do cenário curricular da EJA na cidade de Vitória da Conquista-BA. Essa participação poderá despertar o desejo de refletir sobre a própria realidade da sua prática e pensar possibilidades transformação da realidade escolar no município.
5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...): *O presente estudo almeja colaborar para valorização e avanço de discussões no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo, ampliando as discussões no cenário do Sudoeste Baiano. Por esse motivo, ao finalizarmos o estudo, mediante a aprovação da dissertação, os resultados serão publicados em eventos notadamente relevantes e também em periódicos científicos. Todos as produções derivadas da dissertação serão disponibilizadas a quem tiver interesse. Propomos também realizar uma devolutiva para a Secretaria Municipal de Educação e unidades escolares, com o objetivo de socializar os resultados da pesquisa. Também iremos nos dispor caso desejem uma exposição para todos quanto desejarem e a participação em jornadas pedagógicas etc.*

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?
R: *Nenhum dos dois*. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?
R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?
R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)
R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?
R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?
R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?
R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?
R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas pdem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?
R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. ;)

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: **Gênesis Guimarães Soares**
Endereço: Rua Paulo Rocha, n 28 - Espírito Santo - Vitória da Conquista- BA
Fone: 77 991826048 / E-mail: genesis.gehp@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Rubricas:

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ **em participar do presente estudo;**

☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, *Clique aqui para inserir uma data.*

_____

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista, *Clique aqui para inserir uma data.*

_____

Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. ;)

Rubricas:

ANEXO B – Autorização para coleta de dados

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, *Edgard Larry Andrade*, ocupante do cargo de *Secretario Municipal de Educação* do(a) *Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista*, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *Currículo e Cultura na Educação de Jovens e Adultos*, dos pesquisadores *Gênesis Guimarães Soares (mestrando) e Adenilson Souza Cunha Júnior (orientador)* após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea "h" do ponto 3.3, e do ítem 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Vitória da Conquista, ***31 de agosto de 2021***

Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta

Carimbo: EDGARD LARRY ANDRADE SOARES
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
MAT.: 04.24559-2

Impressão Digital
(Se for o caso)

ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Currículo e cultura na Educação de Jovens e Adultos
Pesquisador: GENESIS GUIMARAES SOARES
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 52707621.2.0000.0055
Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.136.993

Apresentação do Projeto:
O presente projeto de pesquisa tem como objetivo analisar como a cultura impacta nos currículos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas do campo que estão localizadas em 3 regiões rurais distintas da cidade de Vitória da Conquista, no Sudoeste da Bahia. Para além disso, propomos conhecer os sentidos atribuídos a cultura e ao currículo por parte dos docentes e coordenadores pedagógicos que atuam nas localidades
e, consequentemente aprofundarmos na compreensão dos impasses entre cultura local e o currículo da EJA no contexto da educação do campo.
Todo o percurso será trilhado a partir do método fenomenológico, por compreendermos que os sentidos atribuídos a qualquer coisa são importantes e necessários para a compressão de determinado fenômeno. Por fim, por meio desta pesquisa visamos empreender reflexões que relacionem a cultura do campo ao pensamento curricular, de maneira que seja possível perceber a potencialidade da valorização da cultura nos currículos da
EJA.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
Analisar a relação entre a cultura e o currículo na Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação do campo.
Objetivo Secundário:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

1. Conhecer os sentidos atribuídos por educadores e coordenadores pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos na relação entre cultura e
currículo nos processos de escolarização;2. Compreender possíveis entraves e possibilidades existentes entre a cultura produzida no campo e a
prática docente a partir do currículo;
Identificar, a partir da perspectiva dos professores e coordenadores pedagógicos, como as práticas culturais da comunidade do campo podem contribuir para a construção do currículo da Educação de Jovens e Adultos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Consideramos que os riscos para os participantes desta pesquisa são mínimos. Contudo, poderá ocorrer um certo desconforto durante as entrevistas por estarmos em um momento complicado, devido ao contexto pandêmico da COVID-19, e as entrevistas serão realizadas de modo
presencial. Os participantes poderão também se incomodar em gastar um pouco do seu tempo na unidade escolar para responder as perguntas da entrevista semiestruturada. Também temos ciência de que os participantes podem se preocupar com o que será feito com os dados fornecidos por eles durante a gravação das entrevistas. Sendo assim, com o objetivo de minimizar os riscos, informaremos aos participantes que serão mantidos
todos os cuidados necessários para que ambos, pesquisador e participante da pesquisa, permaneçam em segurança durante toda a entrevista. Será
mantido o distanciamento de no mínimo 1,5m de distância e uso de máscara durante as visita às unidades escolares, bem como durante as entrevistas. Também optaremos por um local com ventilação natural e reservado. Informaremos ao participante que ele terá direito de não
responder a qualquer uma das pesquisas da entrevista, caso não se sinta confortável em responde-la. Além disso, combinaremos dia e horário da
entrevista a critério do participante e essa será realizada individualmente na própria unidade escolar que ele trabalha. A gravação se dará somente
para fins de transcrição das falas. Em relação as informações prestadas durante as entrevistas, iremos nos comprometer em manter sigilo absoluto assumindo uma postura ética e respeitosa em todo processo de manipulação dos dados, e a identidade dos participantes não serão revelados em
nenhum momento.

Benefícios:

O presente estudo almeja colaborar para valorização e avanço de discussões no campo curricular

da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo,
ampliando as discussões no cenário do Sudoeste Baiano. Por esse motivo, ao finalizarmos o estudo, mediante a aprovação da dissertação, os resultados serão publicados em eventos notadamente relevantes e também em periódicos científicos. Todos as produções derivadas da dissertação
serão disponibilizadas a quem tiver interesse. Propomos também realizar uma devolutiva para a Secretaria Municipal de Educação e unidades escolares, com o objetivo de socializar os resultados da pesquisa. Também iremos nos dispor caso desejem uma exposição para todos quanto desejarem ou participação em jornadas pedagógicas etc.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Trata-se de pesquisa apresentada "ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). De caráter qualitativo, utilizará a entrevista semiestruturada junto aos coordenadores e educadores de três escolas dos distritos da cidade de vitória da conquista.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Dos termos apresentados:
1.Formulário de Informações Básicas (ok)
2.Folha de Rosto (Faltou o carimbo da Coordenadora do PPGED)
3.Projeto (ok)
4.Declaração de Compromisso (ok)
5.Autorização para Coleta de Dados (ok)
6.Instrumento de Coleta para coordenadores (ok)
7. Instrumento de Coleta para professores (ok)
8.TCLE (ok)
9. Cronograma (ok)

Recomendações:
VER ITEM DE CONCLUSÕES E PENDÊNCIAS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
O projeto foi aprovado porém, a folha de rosto deverá ser reapresentada por meio de

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 5.136.993

NOTIFICAÇÃO devido à pendência a seguir:

PENDÊNCIA:

- A Folha de Rosto deverá conter assinatura e carimbo do responsável Institucional (Direção do Departamento ou Coordenação da Pós-graduação a qual o projeto esteja vinculado). Neste caso, faltou o carimbo. Por determinação da CONEP, esta documentação (Folha de Rosto) ASSINADA e CARIMBADA poderá ser anexada à Plataforma Brasil por meio de uma NOTIFICAÇÃO, tão logo sejam retomadas as atividades presenciais.

QUANTO AOS RELATÓRIOS:
Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:
Em reunião extraordinária no dia 26/11/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1818335.pdf	05/10/2021 15:06:15		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	05/10/2021 14:55:10	GENESIS GUIMARAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/10/2021 14:46:37	GENESIS GUIMARAES SOARES	Aceito
Outros	cronograma.pdf	05/10/2021 14:46:13	GENESIS GUIMARAES	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista_professores.pdf	05/10/2021 14:45:47	GENESIS GUIMARAES	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista_coordenadores_pedagogicos.pdf	05/10/2021 14:45:17	GENESIS GUIMARAES	Aceito
Projeto Detalhado	projeto_de_pesquisa.pdf	05/10/2021	GENESIS	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 5.136.993

/ Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.pdf	12:02:46	GUIMARAES SOARES	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_PARA_COLETA.pdf	04/10/2021 19:30:36	GENESIS GUIMARAES	Aceito
Outros	declaracao_de_compromisso.pdf	04/10/2021 19:29:20	GENESIS GUIMARAES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 30 de Novembro de 2021

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br