



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Shirley Cristina Oliveira de Almeida

**As relações cotidianas de aprendizado na NEJA: dialogando com os
discentes da Rede Estadual do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2021

Shirley Cristina Oliveira de Almeida

As relações cotidianas de aprendizado na NEJA: dialogando com os discentes da Rede
Estadual do Rio de Janeiro



Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Karina Brenner

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A447 Almeida, Shirley Cristina Oliveira de.
As relações cotidianas de aprendizado na NEJA: dialogando com os discentes da Rede Estadual do Rio de Janeiro / Shirley Cristina Oliveira de Almeida. – 2021.
75 f.

Orientadora: Ana Karina Brenner
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Pandemia – Teses. 3. Ensino remoto – Teses. I. Brenner, Ana Karina. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Shirley Cristina Oliveira de Almeida

As relações cotidianas de aprendizado na NEJA: dialogando com os discentes da Rede Estadual do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 21 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Karina Brenner (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Profa. Dra. Jane Paiva
Faculdade de Educação - UERJ

Profa. Dra. Eliane Ribeiro Andrade
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos que contribuíram para o seu desenvolvimento.

A escola é

... o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,

Programas, horários, conceitos...

Escola é sobretudo, gente

Gente que trabalha, que estuda

Que alegra, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,

O coordenador é gente,

O professor é gente,

O aluno é gente,

Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor

Na medida em que cada um se comporte

Como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”

Nada de conviver com as pessoas e depois,

Descobrir que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,

É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,

É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

ALMEIDA, Shirley Cristina Oliveira de. *As relações cotidianas de aprendizado na NEJA: dialogando com os discentes da Rede Estadual do Rio de Janeiro*. Português (Brasil), 2021. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O trabalho aqui apresentado almejava, inicialmente, conhecer a perspectiva dos alunos da NEJA Ensino Médio sobre seus currículos, a partir de suas experiências cotidianas na escola. Entretanto, atravessados pela SARS-COV-2, que provocou uma série de medidas sanitárias, os estudos passaram a ser remotos e as pesquisas sobre escola e seus sujeitos precisaram ser alteradas. Assim, somou-se à ideia inicial o registro das experiências desses estudantes de turmas de NEJA de uma escola estadual na Baixada Fluminense. A pesquisa traz relatos de discentes sobre a nova forma de realização de seus estudos, a adaptação a essa realidade e o que foi produzido de conhecimento longe das demarcações escolares presenciais. A partir dos textos desses aprendentes pudemos conhecer como esse período de aulas remotas foi visto e que mudanças foram necessárias para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem. A coleta de dados foi realizada a partir de dois formulários do Google Forms e, aproveitando trabalhos de Produção textual na disciplina de Português. Um ponto a ser ressaltado à guisa de conclusões é a importância que a escola pública assume para esses estudantes, que retornam à escola depois de um período afastado dela. Muitos, apesar dos percalços, acreditam que dar continuidade a seus estudos é a melhor saída para uma vida melhor.

Palavras-chave: Pandemia. Educação de Jovens e Adultos. Ensino remoto.

ABSTRACT

ALMEIDA, Shirley Cristina Oliveira de. *The daily relationships of learning at NEJA: dialoguing with the students of the Rio de Janeiro State Network*. Português (Brasil), 2021. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The work presented here aimed, initially, to know the perspective of NEJA High School students about their curricula, from their daily experiences at school. However, crossed by SARS-COV-2, which provoked a series of sanitary measures, studies became remote and research on schools and their subjects needed to be changed. Thus, the initial idea was added to record the experiences of these students from NEJA classes at a state school in Baixada Fluminense. The research brings reports from students about the new way of carrying out their studies, the adaptation to this reality and what was produced from knowledge far from classroom school demarcations. From the texts of these learners, we were able to know how this period of remote classes was seen and what changes were necessary to continue the teaching-learning process. Data collection was carried out using two Google Forms and taking advantage of Textual Production works in the Portuguese course. A point to be highlighted by way of conclusions is the importance that the public school assumes for these students, who return to school after a period away from it. Many, despite the mishaps, believe that continuing their studies is the best way out for a better life.

Keywords: Pandemic. Youth and Adult Education. Remote teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Motivos para estudar na modalidade EJA, respondentes em 2020.	48
Gráfico 2 – Motivos para estudar na modalidade EJA, respondentes em 2021.	48
Gráfico 3 – Sobre o que deseja fazer após a conclusão do EM, respondentes em 2020	50
Gráfico 4 – Sobre o que deseja fazer após a conclusão do EM, respondentes em 2021	50
Gráfico 5 – Em que momentos se dedicam aos estudos, respondentes de 2020	56
Gráfico 6 – Em que momentos se dedicam aos estudos, respondentes de 2021	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Qual a sua idade?.....	46
Tabela 2- Do que você mais gosta na escola?.....	51
Tabela 3- Disciplinas preferidas, múltipla escolha	52
Tabela 4 - O que mudariam na escola? (resposta aberta).....	53
Tabela 5- Defina com uma palavra o ambiente escolar:	55

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	CURRÍCULO: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	14
1.1	O Currículo Real.....	22
1.2	O Currículo Oculto.....	23
1.3	O Currículo Formal ou Prescritivo.....	24
2	A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS PELOS AUTORES NO COTIDIANO ESCOLAR.....	31
2.1-	Sobre a decolonização do currículo escolar.....	32
2.2-	A interculturalidade: conceitos e origens.....	34
2.3-	O Multiculturalismo na Educação brasileira.....	37
2.4	Dialogando sobre a educação intercultural em terras brasileiras.....	39
3	OS ESTUDANTES DA NOVA EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	42
3.1	A escola pré-pandemia.....	42
3.2	As mudanças de rumos metodológicos em contexto de pandemia.....	44
3.3	Estudantes em tempos pandêmicos.....	46
3.4	A experiência estudantil realizada online no contexto da pandemia.....	57
3.5	Relatos de estudantes: a aula em diálogo com a pesquisa.....	58
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
	REFERÊNCIAS.....	72

INTRODUÇÃO

A questão inicial dessa pesquisa surgiu das minhas indagações que se formaram após alguns anos de docência nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Partindo dessa experiência, senti a necessidade de conhecer mais sobre esse estudante que retorna à escola depois de um período de afastamento. Assim, algumas questões levantaram a discussão: Como eles se relacionam com o ato de aprender? O que é aprendido fora das demarcações escolares? Como esses sujeitos se apropriam dos conteúdos curriculares e como os articulam em suas vivências? Essas indagações precisavam ter respostas em função das mudanças na dinâmica da interação e da aprendizagem, em que novas possibilidades e muitas dificuldades foram impostas a estudantes e professores pelos efeitos da pandemia de SARS-COV-2. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou o surto da SARS-COV-2 como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e em 11 de março de 2020, como pandemia. Conseqüentemente, o Brasil enfrentou um longo período de restrições sanitárias e fechamento de estabelecimentos, incluindo as escolas. O fechamento das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades levou à necessidade de criar formas de estar junto, mesmo sem presença física no mesmo espaço, para continuidade a continuidade dos processos educativos escolares e produção de novos aprendizados baseados nas experiências produzidas no contexto da pandemia. A realização de aulas de forma remota foi uma das principais alternativas, realizadas de diferentes formas, através de distintas plataformas e temporalidades variadas, aliando síncrono e assíncrono, adaptação de materiais e produção de novos, entrega de material físico, envio de materiais didáticos e atividades através de aplicativos variados, entre outras estratégias didáticas, pedagógicas e tecnológicas.

Isto representou uma intercorrência na pesquisa e a partir dela considerou-se uma nova questão: “Como esse estudante da NEJA Ensino Médio construiu seus conhecimentos nesse período de estudo remoto?” O objetivo foi compreender que relações são estabelecidas entre o processo de ensino-aprendizagem e o estudante da NEJA. Com as aulas remotas, a estratégia de pesquisa foi a utilização de redes sociais e plataformas de interação online como *WhatsApp*, *Facebook*, e-mail e *Google Classroom*. O uso de todas essas ferramentas foi possível por ser professora dessas turmas e estar diretamente envolvida nos processos de transposição das aulas presenciais para aulas remotas das turmas de NEJA cujos estudantes fizeram parte da pesquisa.

A pesquisa foi realizada com estudantes da NEJA do Ensino Médio. O programa Nova EJA, em sua atual forma, é realizado desde 2013 pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio

de Janeiro (CECIERJ) em todas as escolas que ofertam a modalidade EJA etapa Ensino Médio. A Fundação CECIERJ é responsável pela produção dos materiais didáticos do programa e a SEEDUC pela organização e estruturação da oferta.

O ensino médio cursado no NEJA tem duração de dois anos e é dividido em quatro módulos semestrais. As aulas são presenciais, de segunda a sexta-feira, sendo 4 horas e dez minutos diários de aulas, 3 horas e 20 minutos nas disciplinas da matriz, apresentada em estrutura modular. Dois módulos têm disciplinas com ênfase em Ciências Humanas e os outros dois com ênfase em disciplinas das Ciências da Natureza. Cada módulo tem no mínimo cinco e no máximo sete disciplinas. Língua Portuguesa e Matemática estão presentes em todos os quatro módulos semestrais. No primeiro módulo do NEJA são oferecidas as aulas de Língua portuguesa, Matemática, História e Geografia, todas com quatro tempos semanais, além de Filosofia e Sociologia com dois tempos semanais cada. O segundo módulo traz as disciplinas de Língua portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia, todas com quatro tempos semanais. O terceiro módulo oferece Língua portuguesa e Matemática, ambas com quatro tempos semanais, História e Geografia com três tempos semanais, e Filosofia, Sociologia e Educação física com dois tempos semanais. O quarto e último módulo tem em sua grade Língua portuguesa, com quatro tempos, Matemática, Física, Química, Biologia, com três tempos, Língua estrangeira, que pode ser Inglês ou Espanhol, e Artes com dois tempos de aula cada.

Quando a pandemia chegou ao Brasil e as aulas presenciais foram suspensas, o Governo do Estado do Rio de Janeiro disponibilizou uma plataforma educacional para que os estudantes acessassem e realizassem suas atividades. A transposição de aulas presenciais para online, a adaptação ao uso da plataforma educacional, as possibilidades materiais de acesso (dispositivo de conexão – computador, tablet ou celular, e conexão de internet) à plataforma e outros meios de contato com professores e escolas e materiais didáticos ou informacionais representaram imensos desafios para docentes, estudantes, gestores educacionais e famílias de estudantes. O percurso não foi fácil, a dificuldade foi grande para que esses alunos da NEJA participassem das atividades na plataforma.

O apoio da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) foi insuficiente frente às necessidades de estudantes e trabalhadores da educação. A estrutura de acesso e o suporte à adaptação aos meios digitais não foram suficientes para que estudantes do NEJA tivessem frequência satisfatória e condições de aprendizado ideais. As condições de vida dos estudantes também representaram um agravante às condições de estudo. Muitos se viram obrigados a dividir casas de poucos cômodos com várias pessoas submetidas a trabalho e/ou estudo realizado de casa, crianças pequenas demandantes de cuidado e atenção. Cotidiano

doméstico, de estudo e de trabalho se concentraram no mesmo espaço e tempo da vida. A perda de emprego e renda também agravou condições de vida de muitos e as soluções muitas vezes envolveram trabalhos precarizados, autônomos e de horários irregulares que “roubaram” tempo de estudo. Muitos enfrentaram problemas financeiros e não conseguiram participar ativamente das aulas remotas.

A primeira plataforma de aulas online utilizada na rede estadual foi o *Google Classroom*, ainda no primeiro semestre de 2020, meses iniciais da pandemia. No primeiro semestre de 2021 a SEEDUC-RJ disponibilizou o aplicativo *Applique-se*. Os relatos descritos nesse trabalho acadêmico são resultado de um período difícil em que todos os envolvidos tiveram que se adaptar com a nova realidade que se instaurou em todo o mundo. O desafio que enfrentei em minha docência foi o de me apropriar de novas formas e tecnologias para a realização de meu trabalho. O contato, o calor humano e as relações presenciais foram substituídas por interações mediadas pela tela de computador.

Diante deste quadro, aproveitei minha condição de professora de Língua Portuguesa e associei minha prática diária à pesquisa, principalmente no período de aulas remotas via *Google Classroom* e outras medidas tecnológicas. Os alunos participaram da pesquisa através de atividades de produção textual que abordavam temas relacionados ao processo de aprendizagem no período pandêmico, de onde se pode apreender algumas questões relacionadas ao currículo. Eles relataram suas experiências com esse novo modelo de estudar de forma remota. Um grupo maior de estudantes – no terceiro capítulo serão apresentadas informações mais detalhadas sobre os procedimentos de pesquisa - responderam questionário elaborado e respondido no *Google Forms*. O projeto inicial da pesquisa pretendia realizar observações na escola para análises sobre o cotidiano escolar, entrevistas com estudantes e eventual realização de grupos de discussão. O questionário – respondido por turmas de 2020 e de 2021 – e as atividades textuais realizadas nas aulas de Língua Portuguesa foram a estratégia possível para dar continuidade à pesquisa capturando o momento da pandemia e as experiências de estudantes neste peculiar momento de seus percursos escolares.

Essa dissertação é dividida em três capítulos. O primeiro apresenta Teorias do Currículo, seus aspectos históricos e suas vertentes conceituais. Apple (1982, 1989, 2012), Candau (2008), Giroux (1983, 1986, 1997), Sacristán (2013), Silva (1999, 2004, 2010), Young (2007, 2011, 2013), entre outros foram autores que trouxeram embasamento teórico a essa pesquisa.

O capítulo 2 defende a ideia de um currículo como construção cotidiana, que envolve uma sociedade, um grupo de pessoas, que trocam experiências, culturas, saberes e costumes. O que se pode pontuar sobre este capítulo é a compreensão de currículo como espaço de luta e o

reconhecimento da existência de um conjunto articulado de saberes, representações e experiências que interferem diretamente nessa criação cotidiana. Os currículos como criação cotidiana são vistos como conjuntos diferenciados, carregados de sentido, formados por multiplicidades de discursos, num processo de criação infinita socialmente. Considera-se, derivado desta concepção, ser de extrema importância a valorização de outras culturas, visões de mundo e povos que foram historicamente marginalizados e inferiorizados pelas concepções dominantes. Também é fundamental repensar materiais didáticos e produzi-los de modo que não sejam pautados em uma realidade eurocentrada, promover a reflexão acerca da formação histórica nacional. A Educação Intercultural e o Multiculturalismo serão também tratados neste capítulo, considerando que são conceitos importantes para o debate educacional brasileiro e latino americanos. A ideia de educação intercultural emerge da ação de educação dos povos indígenas e se faz tanto por ação de acumulação quanto de resistência cultural de povos indígenas, como mostraremos ao longo do capítulo.

O Multiculturalismo se desdobra da Teoria Pós-Crítica de Currículo e pavimentava o caminho do debate e abordagens de conteúdos que contemplem questões de gênero, raça e sexo. Os padrões rígidos da modernidade são criticados; e busca-se romper com ideias tradicionais. Expressa-se, com as análises multiculturais, o campo de disputas e debates sobre a construção e desconstrução de identidades no âmbito das práticas escolares e seus currículos.

O capítulo 3 traz a síntese da pesquisa que foi realizada entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro de 2021 com estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola localizada na cidade de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. A pesquisa utilizou dois questionários, o primeiro, com 10 questões, sendo 4 respostas fechadas, e 6 dissertativas com resposta curta. O segundo questionário trazia as mesmas indagações, todavia foram incluídas mais 2 perguntas relacionadas à pandemia. Os sujeitos, que participaram desse instrumento de coleta de dados, estavam matriculados em classes dos módulos I, III e IV do Ensino Médio no momento da aplicação de ambos os questionários. No primeiro questionário foram 6 alunos do módulo I, turma 1001, 11 do módulo III, turma 3001 e 8 do módulo IV, turma 4001, totalizando 25 respondentes. Tomando como referência que as turmas são compostas por 45 alunos a quantidade de respondentes foi pequena e uma das explicações assenta-se no fato de que já estávamos no fim do ano, adicionalmente um ano pandêmico.

A segunda edição do questionário foi respondida por 31 discentes da turma 1001, NEEJA I; 24 discentes da 3001, NEJA III; e 9 discentes da 4001, NEJA IV, totalizando 64 respondentes.

1 CURRÍCULO: ASPECTOS HISTÓRICOS

Tomando como ponto de partida a definição minimalista do dicionário Houaiss sobre currículo, “programação de um curso ou matéria a ser examinada”, iniciamos nossas conjecturas sobre os aspectos históricos do currículo. Do ponto de vista etimológico, a palavra é uma variação da palavra latina *Scurrere*, que significa *correr* e faz referência a curso, a carreira, a um percurso que deve ser realizado. Segundo Sacristán (2013, p.17): “[...] o conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos”. Especificamente, os estudos, que traziam como base o currículo, tiveram início nos Estados Unidos, na década de 1920, sendo consequência dos movimentos migratórios, que por causa do apogeu da industrialização, exigiam mais público escolarizado. Silva (2010, p.120) atesta que:

[...] em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo.

O primeiro tratado de currículo foi elaborado por Franklin Bobbitt, o *The Curriculum* (1918), e mais tarde o *How to make a curriculum* (1924), além de outros autores que se dedicaram ao tema. Essas obras definiam qual deveria ser a relação existente entre a estrutura curricular e o controle social, tendo como pano de fundo um período histórico de transição da América do Norte ruralista para uma NorteAmérica em crescente processo de industrialização. Macedo (2017, p.35) afirma que: “o currículo passou a ser gerenciado como uma mecânica, tamanha era a força das ideias deterministas que operavam a concepção da formação e do próprio currículo, como seu importante mediador”. Segundo Apple (2006: 108)

Os primeiros membros mais importantes da área de currículo – Franklin Bobbitt, W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden – definiram que relação deveria existir entre a construção do currículo e o controle e o poder da comunidade, algo que continua a influenciar aérea ainda hoje. [...] a questão fundamentalmente social e econômica a preocupar esses teóricos que formaram a área era a da industrialização e de sua concomitante divisão do trabalho.

Sacristán (2013) afirma que desde o início, a conceituação de currículo traz a representação de uma proposta organizada por segmentos, que tinham seus conteúdos fragmentados. Silva (2010) afirma que Bobbitt transcrevia o currículo como algo que trazia a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos que visavam à obtenção de resultados que fossem precisamente mensurados.

A visão tradicional de currículo, nos Estados Unidos, foi vigente de 1920 até aproximadamente 1960. Nesse período, o currículo sofreu a influência da psicologia experimental liderada por Edward L. Thorndike (1913) e Burrhus Frederic Skinner (1953), o Behaviorismo. No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, os estudos sobre o assunto eram embasados em uma visão tecnicista, advinda das ideias behavioristas de Skinner. Nesse processo, o objetivo era fazer com que a escola e o currículo fossem adaptados ao capitalismo, com isso, o que era ensinado tinha relação com as habilidades e competências, necessárias aos trabalhadores das fábricas. Macedo (2017) ressalta que esse processo era pautado no valor da eficiência das aprendizagens por procedimentos e processos sistematicamente condicionantes, e que forjavam a intenção de um certo gerenciamento do aprendizado no centro do currículo. Os estudos eram orientados pelo controle epistêmico de conteúdos e objetivos prefixados, que foram norteadores de toda a organização pedagógica. Seguindo a linha dos Estados Unidos, as questões centrais do currículo, em terras brasileiras, eram estabelecer um processo de seleção e organização dos conteúdos e das atividades, sempre pautados em um sistema rigoroso, científico e padronizado.

John Dewey, filósofo e educador, trazia um ideário que era oposto às concepções de Bobbitt, mas que não conseguiram dismantelar a hegemonia de um currículo pautado em concepções econômicas e técnico-científicas. Dewey (1965) afirmava que a organização da escola tradicional permite que habilidades mecânicas e ideias preestabelecidas sejam praticadas, sem levar em consideração diferenças entre os sujeitos que formam as escolas. Dewey trazia seu pensamento educacional voltado para o pragmatismo, que valoriza a prática, e que o currículo é resultado da experiência vivida por cada indivíduo, isto é, as verdades podem ser mutáveis, dependendo de cada momento em que o sujeito está inserido. Segundo Silva (2010, p.23):

[...] a orientação dada por Bobbitt iria construir uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX. Mas ela iria concorrer com vertentes consideradas mais progressistas, como a liderada por John Dewey, por exemplo

Dewey escreveu uma obra, bem antes de Bobbitt, em 1902, intitulada *The child and the curriculum*, que trazia como tema a construção da democracia, o planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Suas ideias abordavam a discrepância existente entre a escola, o currículo e a vida das crianças, que nessa época eram vistas como pequenos adultos. Segundo Dewey (1978) o valor dos conhecimentos, que são sistematizados num plano de estudo, é encontrado nas possibilidades, que permitem ao educador a

determinação do ambiente, do meio necessário à criança, que, por sua vez, pode estabelecer atividades mentais relevantes a seu desenvolvimento cognitivo. Todavia, sua influência não conseguiu superar a forma tradicional como o currículo era visto no campo de estudos.

Avançando um pouco na história do currículo, aproximadamente, no final da década de 1960 a 1970, estudos no campo de currículo, realizados nos Estados Unidos e na Inglaterra, introduziram a teoria crítica. O tema que dava embasamento a essa teoria era a realidade marcada por injustiças e desigualdades sociais. Silva (2010, p.29) afirma que “as teorias do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”. Nesse contexto, esses teóricos traziam à discussão o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social. Também faziam apontamentos para a construção de uma escola e um currículo que fossem voltados para os grupos oprimidos pelo sistema capitalista. Macedo (2017, p.38) argumenta que “as teorias críticas vão direcionar seus olhares críticos sobre as iniquidades sociais e as injustiças que excluem através dos atos de currículo”.

A Sociologia do currículo, que se originou nos Estados Unidos, e a Nova Sociologia (NSE), que teve origem na Inglaterra, são as correntes mais divulgadas e influenciadoras na teoria do currículo. A primeira tem como representantes Michael Whitman Apple (1979) e Henry Giroux (1997). Segundo Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2011), esses teóricos procuravam revelar a função ideológica do currículo, e deixar claro em seu texto a insatisfação existente em relação às abordagens técnicas do currículo. Assim, é a partir de suas concepções que as reflexões sobre currículo passam a ser compreendidas, levando em consideração as relações entre o sujeito, a educação e a sociedade.

Apple (1982) corrobora que a educação não é uma atividade neutra, desprovida de intenções, e sim, que o educador está envolvido em um ato político. Para ele, as discussões educacionais devem ser centradas nas questões sociais, nos aspectos econômicos, ideológicos e culturais que fazem parte da sociedade e norteiam o ambiente escolar. Segundo Gandin (2011, p.30):

o discurso educacional mais especificamente no campo do currículo, estava basicamente centrado em responder à pergunta 'como?', ou seja, qual a melhor forma de 'transmitir conhecimentos' ou de criar comportamentos de ajustamento aos grupos. Michael Apple, então, propõe que a educação e o currículo deveriam propor outras perguntas: 'o que?' E 'para quem?' Estas novas perguntas, que não tratam o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada, representam uma ruptura com a concepção dominante de currículo, vigente naquele momento histórico.

Apple (1982, p.19), a partir de seus estudos sobre sociedade, percebeu a importância do papel da escola e da educação na promoção do desenvolvimento social. Ele afirma que “as lutas educacionais estão vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas, e culturais mais

amplas”. Entretanto, constatou que é nesse ambiente escolar, que se podem criar novas dinâmicas na produção de hegemonias sociais. E, por sua vez, essas são responsáveis por gerar relações sociais, que influenciam pessoas, a partir de suas leituras de mundo. Depreende-se, dessa constatação, que a escola e o currículo são influenciadores diretos das relações hierárquicas nas sociedades. Para Apple (1982) o currículo oculto está vinculado à hegemonia dominante e o classifica como resultado da transmissão social e política do *status quo*. Enfatiza em seus estudos que o currículo é o resultado de forças conflitantes, em que lutas, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais são determinantes na formação desse processo. Apple (1989) afirma que o processo de escolarização pode ser interpretado de duas formas, a primeira como um sistema de reprodução, e a segunda, como um sistema de contradição e de produção. E a escola assume um importante papel, pois é nela que os conflitos, as contradições, os acordos, as lutas tomam forma e influenciam o currículo, e onde se faz a reprodução das relações entre o Estado, a economia, a cultura e a ideologia nos conteúdos apresentados e também, nas formas de organização. Assim, sua teoria estabelece um vínculo entre “ideologia e currículo” e entre “educação e poder”, isso porque, para esse sociólogo, a educação sempre esteve atrelada à história dos conflitos de classe, de raça, de sexo e de religião. Moreira (2003, P.75) conclui que, “tanto Apple como Giroux rejeitam o discurso do planejamento e do controle e os modelos de organização curricular a eles associados”.

Giroux (1997), inspirado pelos filósofos da Escola de Frankfurt, em seus estudos, trabalha com o termo “pedagogia das possibilidades”, em que o currículo deve ser formado como uma esfera pública democrática. A partir de sua perspectiva crítica, as possibilidades de ação e de participação dos atores escolares, não podem ser negadas em um currículo. Todavia, é imprescindível que haja o reconhecimento do caráter histórico das ações humanas e sociais. Suas concepções contrariam a racionalidade técnica e a utilitária positivista que demanda um currículo eficiente e burocrático. Para ele as práticas curriculares devem ser entendidas através de uma análise ética, histórica e política. Nessa ótica, a escola e o currículo devem proporcionar ao sujeito o exercício da democracia. Baseando-se nessas ideias, a pedagogia e o currículo devem estar atrelados ao campo da cultura politizada e assim, os educadores seriam intelectuais transformadores e o processo educacional, emancipatório. Macedo (2017, p.39) salienta que

é justamente Henry Giroux quem primeiro vai refletir essas influências, de forma mais densa, nos seus trabalhos em currículo, falando de uma “pedagogia das possibilidades”. Tomando de empréstimo a noção de “esfera pública” em Habermas, Giroux vai argumentar em favor de um currículo como “esfera pública democrática”.

Em sua análise sobre a teoria tradicional, Giroux (1983), enfatiza que tal teoria não fornece elementos suficientes para que haja a compreensão das relações entre ideologias, conhecimento e poder. Já em seus estudos sociológicos, os conceitos *conflito* e *resistência* são imprescindíveis aos estudos sobre as relações escolares de dominação. Reconhece que o currículo é um instrumento usado para estabelecer relações de poder e controle, e que preserva os interesses dominantes sobre as classes. Entretanto, não nega a possibilidade de contestação e transformação no espaço escolar. E que as escolas exercem um papel muito mais amplo do que o de reprodução social e cultural, ou seja, podem ser vistas como campo de lutas e possibilidades. Pode-se constatar que sua produção escrita sofreu forte influência de Paulo Freire, no que tange às concepções emancipadoras e libertadoras, que envolvem o conhecimento, a pedagogia e o currículo. Fica evidente essa influência freiriana nos conceitos que o autor traz sobre o papel dos professores, que não devem ser vistos como técnicos passivos, mas como profissionais intelectuais ativos e que fazem reflexão de sua prática em favor de uma pedagogia emancipadora e libertadora. Segundo Giroux (1997, p.163) ver os educadores como intelectuais é tornar “o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. O currículo oculto, que faz menção ao conjunto de valores que estão dentro do processo social, tem pertinência tanto para o caminho de reprodução, quanto para o de transformação. Nesse currículo, o enfoque está sobre a questão dos valores sociais que são estabelecidos pela sociedade capitalista, como a competição e o individualismo. Também, discorre sobre a necessidade de que sejam cultivados na escola valores de um individualismo não autoritário, que se estabeleça em equilíbrio com a cooperação e a conscientização social de grupo. Segundo Giroux (1997, p.69)

a necessidade de haver uma integração da consciência crítica, os processos sociais e a prática social, de tal forma a esclarecer aos estudantes não simplesmente como forças do controle social operam, mas também como estas podem ser superadas.

Apple (1982) e Giroux (1997), a partir de estudos sobre currículo, estabeleceram uma correlação entre as ideias de contradição, de resistência e de luta, que são observadas no interior das instituições de ensino. Os estudos desses sociólogos proporcionaram à teoria do currículo o levantamento de abordagens, antes negligenciadas pelas correntes tradicionais, e que levam em conta as estruturas de poder, a economia, a política, o social, as lutas de classes e seus conflitos, as questões de gênero e etnia, os mecanismos ideológicos do Estado, entre outros aspectos. Tudo isso, a partir da teoria crítica do currículo, passou a ser foco de estudos.

A Nova Sociologia da Educação (NSE), originada na Inglaterra, também foi fonte de influência na teoria do currículo e foi marcada pelas ideias básicas da fenomenologia

sociológica de Alfred Schutz (1973), também chamada de Sociologia da vida cotidiana, influenciada pelas ideias de Max Weber (1864-1920), busca significado subjetivo da conduta social; e na inspiração neomarxista. E o seu principal representante foi Michael Young (1971), que fez parte dessa nova corrente sociológica voltada para o estudo do currículo, cujos participantes eram denominados “Novos Sociólogos da Educação”. Macedo argumenta que “Young toma uma orientação mais estruturalista, centrando-se na preocupação em refletir as conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder (Macedo, 2017, p.40)”. Essa corrente traz o conceito de que o currículo é uma construção social, ideário baseado na obra “A construção social da realidade (1983)”, dos sociólogos Thomas Luckmann e Peter L. Berger. Young (2013, p.226) indaga

quais questões deve tratar uma teoria do currículo? Meu ponto de partida, pelo menos na última década tem sido o que os alunos têm o direito de aprender, quer estejam numa escola primária ou secundária, frequentando a universidade ou um programa de educação profissional ou vocacional que visa a prepará-los para o mercado de trabalho?

Young (2007) trouxe para a discussão sobre currículo, questões como poder, ideologia e controle social. Transforma a questão dos saberes escolares no tema central de sua construção teórica, e estabelece quatro modalidades principais: a primeira são os saberes de tipo alfabético, resultado de uma tradição acadêmica, o segundo são os saberes que dão privilégio ao individualismo intelectual, o terceiro, os saberes abstratos que seguem uma organização que independe da experiência subjetiva dos sujeitos, e por fim, os saberes que estão distantes da vida e da experiência cotidiana.

A obra *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, editado por Young (1971), foi de extrema relevância no cenário europeu em relação à forma de compreender o currículo. Esse livro era uma coletânea de textos dos autores que faziam parte do movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), como Basil Bernstein (1971), Geoffrey Esland (1971), Pierre Bourdieu (1971), Neil Keddie (1971) e o organizador, Michael Young (1971). Essa obra está organizada em três partes: a primeira traz três artigos, Young escreveu a introdução e o artigo que se intitula “Uma abordagem do estudo do Currículo como conhecimento socialmente organizado”; o segundo foi escrito por Bernstein, “Sobre a classificação e o enquadramento do conhecimento educacional”; e o último artigo dessa primeira parte foi escrito por Esland com o título “Ensino e Aprendizagem com a organização do conhecimento”. Bourdieu contribuiu nessa obra com dois artigos, o primeiro “Campo intelectual e Projeto criativo”, e o segundo “Sistemas de educação e Sistemas de pensamento”. No prefácio do livro Young salienta que a ideia do volume foi fruto de uma discussão entre ele,

Bourdieu e Bernstein logo após a Conferência da Associação Britânica de Sociologia, em 1970. Segundo Silva “a NSE constituiu-se na primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo (Silva, 2003, p.19)”. A NSE trouxe mudanças na visão de currículo, que ganhou destaque em seus estudos e transformou os professores em principais agentes de mudanças sociais. Young (2013) afirma que a educação e o conhecimento devem ser inseparáveis, e que o conhecimento, e especificamente o currículo, não está pronto, mas é uma construção social. Para ele, o currículo, sendo um instrumento político, é mantenedor das relações de poder existentes.

As ideias atuais de Young (2007) assumem outra perspectiva, quando defende que o importante nas discussões sobre currículo é saber se o conhecimento que é disponibilizado pela escola é “conhecimento poderoso”, isto é, um conhecimento que possibilite ao indivíduo decifrar o mundo que o cerca. O autor ainda salienta que:

as escolas devem perguntar: Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-lo sempre na mesma condição (YOUNG,2007, p.1297).

Young (2011) defende, atualmente, que a escola deve garantir o acesso ao conhecimento, principalmente às crianças e jovens provenientes de grupos sociais desfavorecidos, possibilitando que esses indivíduos tenham acesso aos conhecimentos especializados, isto é, aqueles que não são acessados na vida cotidiana. Assim, o currículo empregado por essas instituições deve ser recontextualizado para alcançar esse público específico. O objetivo disso é trazer valor social para uma distribuição mais justa do conhecimento poderoso. Young (2011, p.619) ressalta que: “a escolarização representa (ou pode representar, dependendo do currículo) os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes e grupos étnicos diferentes”.

As Teorias Pós-Críticas, que tiveram início nas décadas de 1960 e 1970, trazem uma visão mais humanizada do currículo, dão ênfase ao multiculturalismo presente nas sociedades, todavia, negligenciado pelas políticas públicas educacionais. Young (2015) salienta que essas teorias operam com conceitos que são fundamentais, como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-político, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, ou seja, multiculturalismo. A ideia multiculturalista nasceu na Suíça, em 1957,

entretanto, só se tornou política pública no início da década de 1970, no Canadá. O objetivo dessa iniciativa era dar conta da dupla influência que o país sofria, tanto pela língua inglesa, quanto pela francesa, e ainda pela quantidade de imigrantes que essa região recebeu. Assim, o multiculturalismo, adotado como política estruturante da sociedade, foi um caminho seguro e eficiente para lidar com as questões vigentes naquele momento. Candau (2008, p.21) afirma que: “para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente”.

No início do século XIX, nos Estados Unidos, a população negra já levantava essa questão em relação aos currículos que priorizavam a elite dominante, mas não teve muita influência como ocorreu posteriormente no Canadá. Duas perspectivas de resistência surgiram da luta desse currículo mais abrangente, a primeira segue uma vertente liberal ou humanista do multiculturalismo, e a segunda, traz uma visão crítica que tem influência das correntes filosóficas materialistas e pós-estruturalistas. Silva (2010) afirma que na linha liberal ou humanista devem ser levados em consideração valores como: tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as diferentes fontes culturais. O autor, em relação ao currículo crítico multiculturalista, ressalta que a diferença é sempre colocada em questão, mesmo sendo respeitada ou tolerada.

O currículo, criado pela teoria pós-crítica, reconhece a força das questões históricas e políticas sobre a existência da ideia de diversidade. Esse currículo multicultural assume um papel crucial na desconstrução do texto considerado oficial, que traz verdades absolutas e valores inquestionáveis de grupos sociais hegemônicos. Silva (2010, p.85) argumenta que “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. No Brasil, a visão sobre um currículo multicultural aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no volume intitulado de *Pluralidade Cultural*, entretanto esse documento foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) para orientar o professor na abordagem de temas chamados “transversais”. Segundo o PCN (BRASIL, 2000, p.121):

a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

A sua utilização não é obrigatória, por isso não trouxe muitas mudanças para o currículo vigente nas escolas brasileiras. Essas temáticas transversais dizem respeito à situação atual do país, às necessidades de conviver e transformar a realidade e reconhecer a pluralidade cultural que permeia as relações da nossa sociedade. Silva (2004) afirma que currículo é o resultado de lutas, conflitos e negociações que devem ser vinculados à realidade social, e ter relações asseguradas de forma democrática no espaço escolar, no qual todos os atores devem participar.

Esse volume dos PCN, que trata dessa diversidade, tem como objetivo reconhecer nossas origens, analisar os grupos culturais específicos e valorizar as diversas culturas presentes no território brasileiro. Por ser um tema amplo, o caderno sobre Pluralidade Cultural, determina a seleção de conteúdos que permite aos estudantes estarem mais próximos de reconhecer a realidade cultural brasileira, sua formação histórica e, entender sua configuração atual. É imprescindível que o currículo traga ao povo o reconhecimento de seus laços históricos, suas peculiaridades e a desmistificação de que há uma cultura que se sobreponha a outra. Taylor (1993, p.89). Afirma que

uma sociedade com objetivos coletivos fortes pode ser liberal, segundo essa perspectiva, desde que seja capaz de respeitar a diversidade, em especial, quando considera aqueles que não compartilham dos objetivos comuns, e desde que possa proporcionar garantias adequadas para os direitos fundamentais. Concretizar todos estes objetivos irá provocar, sem dúvida, tensões e dificuldades, mas não é nada impossível, e os problemas não são, em princípio, maiores do que aqueles que qualquer sociedade liberal encontra quando tem de combinar, por exemplo, liberdades com igualdade ou prosperidade com justiça.

Forquin (2000) afirma que um estudo só assume um caráter multicultural quando desenvolve escolas pedagógicas éticas e políticas, ou seja, as escolhas dos conteúdos devem levar em consideração a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, deve romper com o etnocentrismo hegemônico explícito ou implícito, subentendido nas políticas escolares, determinado historicamente.

1.1 O Currículo Real

O currículo real é uma das vertentes do currículo escolar, nele os conteúdos são contextualizados pela prática do educador. É nesse momento que os conjuntos de conhecimento prescritivos se tornam efetivos no cotidiano escolar. Segundo Libâneo (2001, p.172) “[...] é o currículo que, de fato, acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. Sacristán (2013, p.26) salienta que

o currículo real é constituído pela posição de um plano ou texto que é público e soma de conteúdo das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano). Porém o importante é o que tudo isso produz nos receptores ou destinatários (seus efeitos), algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor é que quem revive seu sentido obtém algum significado.

Falar de currículo real é trazer à discussão as relações estabelecidas entre educador e educando, suas vivências e suas maneiras de conceber o mundo. Pode-se dizer que ele é a transcrição pragmática do currículo formal. Libâneo (2001, p.172) corrobora que: “é o currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos”.

São as ações relacionadas à construção de sínteses, produzidas pelos atores envolvidos nesse processo educativo. Libâneo (2001) afirma que a formulação desse currículo traz a obrigação da escola considerar a cultura, proposta pelo currículo formal, e também as situações que são vividas na escola e na sala de aula.

Para exemplificar uma situação em que o currículo real está presente, podemos citar a reestruturação dos conteúdos programáticos da Educação de Jovens e Adultos. O professor, que ministra aulas nessa modalidade de ensino, deve estar sempre adaptando sua prática, objetivando alcançar seus alunos. Isto porque o público formador das classes da EJA é muito diversificado, uma parte é composta por jovens, que estavam cursando classes regulares; e que por motivos variados acabaram transferidos ou mesmo desviados para a EJA e adultos e idosos que, há mais tempo saíram da escola, tiveram experiências de escolaridade diversas e voltaram à escola por variados motivos. Conseqüentemente, para a evolução desses sujeitos, as atividades realizadas em sala de aula devem ser resultado de uma reestruturação dos conteúdos formais.

1.2 O Currículo Oculto

O termo Currículo Oculto, segundo Silva (2004), foi usado pela primeira vez no livro de Philip Jackson, *Life in Classroom*, lançado em 1968, nos Estados Unidos. O autor utilizou essa definição para fazer referência às características estruturais da sala de aula que contribuíram para o processo de socialização. A Sociologia Funcionalista foi a maior influenciadora na concepção dessa ideia, que afirma que o currículo oculto está relacionado às aprendizagens não planejadas. Nessa vertente sociológica, os principais autores foram Hebert Spencer (1876), Robert Merton (1967), e em destaque, Talcott Parsons (1937). Essa Sociologia tinha o objetivo de compreender a função individual de grupos e pessoas no meio social. Para Libâneo (2001, p.172) “o currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem pela

convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar”.

Pode-se dizer que o currículo oculto ocorre implicitamente nas relações interpessoais existentes no processo educacional. Nesse aspecto, estão relacionados o currículo real e o oculto. E o educador, a partir desse processo, é o mediador de saberes, valores, ideologias e práticas. Falar da formação do currículo oculto, envolve associar três elementos essenciais à sociedade capitalista, formação de identidade, o poder influenciador e a cultura. Assim, o currículo oculto é um reflexo desse processo influenciador do trabalho pedagógico. Giroux (1986, p.71) salienta que “as normas, valores e crenças imbricadas aos alunos através de regras subjacentes estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula”. Pode-se dizer que esse currículo é responsável por exercer influências que afetam o aprendizado dos alunos e o trabalho dos educadores. Segundo Silva (2010, p.78) “o currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

1.3 O Currículo Formal ou Prescritivo

O currículo formal, também chamado de prescritivo, oficial ou explícito, é o que faz referência às diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos atitudinais e conceituais, que formam os sistemas de ensino. É o registro de conteúdos que devem ser trabalhados nas disciplinas, e tem por finalidade definir uma base comum de educação para um país. É um documento criado para abarcar o que a legislação determina para o sistema educacional de determinado lugar, no nosso caso, o brasileiro, são os conteúdos escolares que aparecem nos planejamentos das escolas. Libâneo (2001, p.171) afirma que “é o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplinas de estudo”. Segundo o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96)

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educadores. (BRASIL, 2014, p.19)

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) é responsável pelos documentos oficiais que regem os currículos presentes na educação brasileira. Podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, para dar ênfase a essa pesquisa acadêmica, que tem como objeto

de estudo as relações estabelecidas pelos sujeitos da NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos) com os currículos, vamos abordar o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), diferentes dos outros documentos citados acima, são normas para serem seguidas pelas instituições de ensino no território nacional. O órgão público responsável por realizar a discussão, a concepção e a fixação desse instrumento normativo é o Conselho Nacional de Educação (CNE), mas no caso do Ensino Médio, é o Conselho Estadual de Educação (CEE) que realiza ajustes, se forem necessários, e faz a regulação. O que motivou a criação dessas Diretrizes para a educação básica foi a urgência de atualizar as políticas públicas educacionais, que devem garantir o direito de todo o brasileiro à formação humana e cidadã. E ainda promover a formação profissional e integral desse indivíduo. Os objetivos dessas Diretrizes são, segundo as DCN (BRASIL, 2013, p.7):

- I – Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencam.

Cada etapa da educação básica possui diretriz curriculares próprias, sendo do ensino médio a mais recente. Sofreu modificações em 2018, pelo CNE, com o intuito de atender mudanças propostas pela Lei n. 13.415, de 2017, da Reforma do Ensino Médio. Essa lei trouxe mudanças na estrutura curricular dessa etapa da educação básica. Houve a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, antes de 800 horas, agora para 1.000 horas anuais, a serem cumpridas até 2022. Conforme o Artigo 35-A da Lei nº13.415/2017, §7: “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. (BRASIL, 2017)

Também foi definida uma nova organização curricular que torna mais flexível a escolha das disciplinas específicas a serem cursadas pelos alunos. Segundo essa mesma Lei n. 13.415/2017, Artigo 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Outro documento que abarca a formulação do currículo é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação (MEC) para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse documento foi criado em conformidade pelo que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. O grupo de redação desse documento foi definido pelo MEC, CONSED e UNDIME em 2015, e depois de algumas versões, o documento foi reelaborado em 2017. Sua aprovação passou por audiência pública promovida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim surge a BNCC, que é um documento de caráter normativo, definidor do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens definidos como essenciais aos estudantes no decorrer de seu caminho educacional. A BNCC trata de competências, gerais e específicas, habilidades e aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver durante cada etapa da educação básica. A introdução da BNCC (2018) faz menção a sua legalidade:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (BRASIL, 2018, p.7)

Esse documento é, na verdade, um conjunto de orientações, que devem ser usadas pelas instituições de ensino, para auxiliar na construção dos currículos locais. Também deve influenciar a elaboração e revisão das propostas pedagógicas, as políticas da formação de professores, os materiais didáticos, as avaliações e o projeto político pedagógico. As escolas já iniciaram as discussões para inserir essa orientação em seus projetos e em suas atividades pedagógicas. Devem ser realizadas reestruturações curriculares que alcancem os preceitos estabelecidos pela BNCC. Segundo esse documento:

A BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2018, p.15).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a estruturação da Educação Básica, que se inicia pelas competências gerais, engloba os seguintes aspectos: Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório cultural, Comunicação, Argumentação, Cultura digital, Autogestão, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação e Autonomia e responsabilidade. A partir dessa visão, são contemplados os elementos cognitivos, sociais e pessoais, a serem desenvolvidos pelos estudantes da Educação Básica. Na Educação Infantil os

currículos devem seguir eixos estruturantes que correspondem à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Já o currículo do Ensino Fundamental deve ser estruturado nas áreas de conhecimento.

O Ensino Médio foi o último a ter sua etapa homologada, depois de inúmeras consultas públicas, em dezembro de 2018, algumas mudanças em seu currículo podem ser apresentadas como, a sua estruturação em torno de áreas de conhecimento: “Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2018, p.32)”. Esse formato traz cada área de conhecimento vinculada a competência, nas quais devem ser relacionadas a um conjunto de habilidades. Essas devem ser correspondentes às aprendizagens fundamentais a todo aluno que cursa o Ensino Médio. A BNCC (2018) afirma que as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática continuam a fazer parte de toda a grade curricular dessa etapa de ensino. Segundo a BNCC

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. (BRASIL, 2018, p.32)

O objetivo de se criar uma Base Nacional Comum Curricular é tentar padronizar um modelo de currículo, reconhecendo a diversidade cultural e regional existente no Brasil, é impossível que haja sucesso na implantação desse documento. Não há como trabalhar conteúdos igualmente nas escolas brasileiras, cada região apresenta sua peculiaridade. A partir da definição de conteúdos mínimos visando uma avaliação nacional, os conteúdos locais que são vinculados aos interesses desses estudantes serão deixados de lado. O resultado desse processo, futuramente, será um ensino engessado, menos atrativo e ineficiente, produto do conceito criado por esse documento que considera apenas as competências gerais e exclui os conteúdos locais e nacionais. Uma das principais críticas à BNCC quanto ao letramento é o não respeito ao tempo de desenvolvimento da criança, esse documento é um retrocesso em relação aos PCNs.

O próximo documento que merece comentários são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram criados entre os anos de 1997 e 1999 pelo MEC. Diferentes das DCNs, obrigatórias, os PCNs são documentos orientadores da prática pedagógica. São parâmetros e Diretrizes que servem como base para educação brasileira. Segundo o PCN:

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com

informações relativas a experiências de outros países. Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. (BRASIL,1997, p.29)

O PCN do Ensino Médio já traz uma composição mais semelhante a utilizada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse documento é dividido em quatro volumes, sendo que o primeiro discorre sobre As Bases Legais, e os outros estão divididos em: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Segundo o PCN:

[...] buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio. (BRASIL, 2000, p.15)

O último documento a ser mencionado é o Currículo Mínimo, da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Esse documento foi editado no final do ano de 2010, e lançado às pressas no começo de 2011. Não houve tempo hábil para que os professores pudessem participar de sua confecção. Isso porque, o período para sugestões foi dado entre dezembro e janeiro. Assim, não foi possível que a comunidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem participasse de sua criação.

Juntamente com o Currículo Mínimo, foi lançado um programa de Gestão Integrada da Escola (GIDE), segundo a SEEDUC-RJ, esse projeto foi desenvolvido para integrar aspectos estratégicos, políticos e gerenciais dentro das unidades de ensino.

Esse Currículo Mínimo, na verdade não é tão simples assim, são muitos conteúdos a serem aplicados no bimestre. Não foge nem um pouco da estrutura que sempre fez parte das escolas estaduais. No período entre 2012 e 2016, o trabalho docente foi pressionado por um plano de metas, intitulado de Planejamento Estratégico da Educação no Estado. Esse documento regia procedimentos de avaliação e determinava que as escolas deveriam seguir metas objetivando o recebimento de gratificações. Todavia, o que era mais relevante para esse plano de metas era elevar os resultados dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo a SEEDUC-RJ,

o Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo -que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, pois cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado. (RIO DE JANEIRO,2012, p.2)

O Currículo Mínimo é uma coletânea de apostilas, divididas por disciplinas, que trazem os conteúdos programáticos, divididos por bimestres. Na edição de 2011, foram lançados

currículos para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Regular, nos componentes: Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Em 2012, a SEEDUC-RJ lançou uma edição renovada desse currículo:

Para 2012 foi feita a revisão do Currículo Mínimo das seis disciplinas mencionadas, e elaborado o Currículo Mínimo das outras seis disciplinas (Ciências, /Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte) (RIO DE JANEIRO, 2012, p.2).

Foram elaborados posteriormente currículos mínimos para a Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Normal - Formação de professores.

Esse Currículo Mínimo era base para a realização de uma avaliação diagnóstica, bimestralmente nas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Essa era uma etapa do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). A prova foi intitulada “Saerjinho”, e tinha por finalidade sinalizar os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem. Essas avaliações duraram até o final do mandato do Governador Sérgio Cabral. No período de governo de Luiz Fernando Pezão não houve mais a aplicação dessa prova, e nem a política de gratificações por metas.

A gestão estadual, iniciada em 2019, não realizou mudanças no Currículo Mínimo, entretanto, trouxe um novo modelo de avaliação diagnóstica para as escolas estaduais do Rio de Janeiro. Essa prova recebeu o nome de “Conhecer”, e foi realizada nos últimos anos de escolaridade (9º do Ensino Fundamental e 3º do Ensino Médio). Diferente do “Saerjinho” que era uma prova que trazia todas as disciplinas, “a Conhecer” explorava conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. No ano de 2020, por causa da propagação da COVID-19, não houve a aplicação dessa prova diagnóstica. Os currículos das unidades de ensino tiveram que se adaptar a um novo formato, e a SEEDUC-RJ decidiu que as aulas deveriam seguir, utilizando um formato remoto, bastante improvisado, que não alcança todos os estudantes da rede estadual de ensino. O currículo nesse período de pandemia contou com aulas transmitidas em dois horários na TV BAND (6 h às 7 h, e das 14 h às 15 h) para a Região Metropolitana. E as aulas realizadas pela plataforma *Google Classroom* não são acessíveis a todos os alunos matriculados na rede estadual de ensino, isso se deve ao fato de muitos desses não contarem com o acesso ou equipamentos que possibilitem a interação online. A SEEDUC-RJ salienta que está respaldada no Artigo 32 § 4º (LDB nº 9394/96), que afirma que o ensino à distância pode ser utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais no Ensino Fundamental. O Artigo 8 do Decreto 9.057, de 2017, regulamenta a LDB n. 9394/96, e autoriza a realização de atividades à distância para o Ensino Fundamental, Médio, na Educação de

Jovens e Adultos e Especial, desde que autorizada pelas autoridades educacionais dos Estados e dos Municípios. Outro documento norteador foi a Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020, que estabeleceu as condições para se manter o ensino remoto e também as condições a serem estabelecidas pelas unidades de ensino para o retorno presencial.

2 A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS PELOS AUTORES NO COTIDIANO ESCOLAR

O currículo é uma construção que envolve uma sociedade, um grupo de pessoas, que trocam experiências, culturas, saberes e costumes. Silva (1999, p.135) afirma que “o conteúdo do currículo é uma construção social”. Assim, fica constatado que é no “chão da sala de aula” que essa criação acontece. Esse processo de criação implica em uma formação multifacetada e polissêmica que é única para cada espaço em que é produzido. Oliveira (2016, p.97) salienta que

falar em currículo como criação cotidiana pressupõe, entre outras coisas, que as diferentes formas de ter conhecimento-que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear - dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios. Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras de suas subjetividades, em relação com outras diferentes redes de conhecimento e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, os *praticantespensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, “*irrepetíveis*”.

Macedo (2006, p.288) afirma que “currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por preferência seus diversos pertencimentos e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo”. É nesse espaço que há a negociação, o conflito, a pluralidade de sentido, todos cooperando para essa formação. Assim, essa mistura cria conhecimento e traz à tona essa singularidade de significados. Pensar a produção de currículo como espaço de luta é reconhecer a existência de um conjunto articulado de saberes, representações e experiências que interferem diretamente nessa criação cotidiana. Os currículos como criação cotidiana são vistos como conjuntos diferenciados, carregados de sentido, formados por multiplicidades de discursos, num processo de criação infinita socialmente. Correia e Bomfim (2018, p.1033) ponderam a necessidade de

considerar os atores sociais do ato educativo, como potenciais produtores e autores de novas imagens e sentidos, capazes de interferir e modificar o grupo e a realidade em que atuam/vivem, propondo soluções, fazendo tentativas, construindo, reconstruindo, (re) significando.

A criação de currículo no cotidiano traz a possibilidade da produção e agregação de diferentes redes de relações que vão construir o conhecimento. Lopes e Macedo corroboram que “os conhecimentos são tecidos em redes que correspondem a contextos cotidianos variados” (Lopes e Macedo, 2005, p.34). A escola é o cenário em que todos os conhecimentos que integram esse sujeito, interagem, e são o combustível a essa criação de conteúdos curriculares. Alves (2007, p.83) afirma existir

uma escola sem muros que precisamos aprender a ver, sentir, compreender. Se os praticantes encarnam os múltiplos cotidianos em que estão, quando eles entram na escola isso os acompanha. O que aprendem na televisão trazem para dentro da escola, e o que aprendem na escola entra nas críticas que fazem à televisão. Esse tipo de situação mostra como existem relações entre esses múltiplos contextos cotidianos em que os sujeitos vivem.

Partindo dessa afirmação, constata-se que criar currículo no cotidiano significa agregar e produzir diferentes redes de relações, que são agentes construtores do conhecimento, e contribuem na produção de subjetividades. Para Silva (2003, p.15),

nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecemo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inexplicavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

2.1- Sobre a decolonização do currículo escolar

A decolonização do currículo é uma vertente que busca a ruptura dos paradigmas que dominam a cultura mundial. Esse movimento tem como objetivo a construção de um novo projeto político educacional, que traz como conceito a desconstrução de um ideário eurocêntrico construído ao longo da história da humanidade. Oliveira e Lima (2015,p.14) afirmam que:

não há como implantar uma mudança de paradigma educacionais ou apontar como metas respeito à diversidade, medidas contra evasão escolar por discriminações, ou impor um ensino determinado por lei e pareceres ou decretos se o currículo permanecer estagnado ou a serviço dos interesses de alguns grupos privilegiados.

É de extrema importância que haja a valorização de outras culturas, visões de mundo e povos que foram historicamente marginalizados e inferiorizados pelas concepções dominantes. Reescrever os materiais didáticos, que não sejam pautados em uma realidade eurocentrista, promover a reflexão acerca da formação histórica nacional. Para Mignolo (2005, p. 305) “precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo”, assim, os saberes que foram subalternizados e silenciados, podem receber voz e ser incorporados aos currículos escolares. Para Costa (2005, p.64) “os currículos devem ser compreendidos levando em conta “as questões relativas à história, à política, ao poder e à cultura”. A visão decolonial do currículo dá ênfase a conteúdos não hierarquizados, valoriza a diversidade e a pluralidade de concepções de mundo e desqualificam os conceitos de mérito ou de valor racial. Devem ser realizadas mudanças profundas, uma verdadeira reformulação do pensar a educação brasileira. É determinante desconstruir os pilares hegemônicos que sustentam a formulação de todo o

processo de ensino-aprendizagem no cenário educacional. Não é fácil, todavia é um direito das culturas que foram subalternizadas pela história. Quijano (2005, p.97) pondera que

o conceito de cultura está relacionado ao de diferença e tolerância, pois, na relação com o outro, é preciso compreender que o diferente se torna essencial. Sendo assim, faz-se necessário respeitar a cultura diferente, a fim de o diálogo enriquecedor entre as diversas expressões culturais ser estabelecido. Essa atitude de respeito revela amadurecimento quando se vivenciam as diferenças culturais. No entanto, para isso ocorrer, é importante o desenvolvimento da tolerância no sentido de admitir-nos outras maneiras de pensar, de agir e de sentir distintas das nossas.

Desconstruir o currículo é trazê-lo a uma realidade inclusiva, que valorize a cultura dos povos, seus costumes e, no caso do Brasil, cada região deve ser refletida em seu currículo. Com isso, esse processo de ensino-aprendizagem deve trazer as peculiaridades da memória cultural do local onde a escola está inserida. Esse currículo deve ser crítico, vinculado à realidade da comunidade cultural e ser pautado em saberes históricos. Freire (1989, p.54) considera ser necessário

que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas, e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Candau (2008) salienta que o educador exerce um papel importante nessa desconstrução do currículo, pois é um mediador na construção de relações interculturais positivas. Propor situações que torne possível o reconhecimento entre os diferentes. Para a autora, é necessário que se promova o exercício de empatia, descentralizar a visão, sem caricaturas ou estereótipos dos outros. Candau (2008, p.25-26) considera ser relevante

proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país.

Arroyo (2013, p.299) afirma que “os currículos poderão ser um território de diálogo da diversidade de histórias-memórias”. Para o autor, pensar os currículos, no contexto de cultura política da memória, qualifica-os como território de disputa política. Assim, são considerados como esfera pública da memória real. Esse processo de retomada das culturas que foram segregadas de sua autonomia é um processo de politização da memória que está sendo retomada pelas sociedades. Ainda segundo Arroyo (2013, p.297)

o currículo pode ser um dos lugares de ressonância das lutas por identidade que vêm da diversidade de espaços, de ações coletivas e de movimentos sociais. Lugar de reavaliação, ressignificação da história e memória tidas como únicas, legítimas.

Decolonizar o currículo significa desconstruir hierarquias, que separam a cultura letrada dos saberes populares. O resultado dessa ação é trazer ao currículo os conhecimentos que foram negados e esquecidos pela história das culturas mundiais. Essa nova abordagem, de criar concepções escolares, pode ser capaz de impulsionar um redirecionamento ao trabalho do professor no ambiente escolar. É imprescindível que a compreensão sobre currículo, como representação de cultura, assuma uma postura que dialogue com as pluralidades existentes no território brasileiro. Oliveira (2016, p.111) pondera que ao “trazer para a realidade esses conhecimentos e culturas antes invisibilizados, essas criações curriculares contribuem para a superação das monoculturas do saber formal e da naturalização das diferenças”

2.2- A interculturalidade: conceitos e origens

Falar de interculturalidade é algo mais recente no cenário educacional brasileiro, quando comparado aos demais países latino-americanos, que já trazem essa concepção em suas produções acadêmicas há tempos e de maneira consolidada. Alguns dos autores abordam essa temática, que evocam uma abordagem decolonial dos currículos e da própria produção de conhecimento, são Walter Mignolo (Argentina/EUA), Enrique Dussel (Argentina/México), Aníbal Quijano (Peru), Santiago Castro-Gómez (Colômbia), entre outros. Catherine Walsh (EUA), ainda que situada nos Estados Unidos, pode ser também incluída neste grupo em função de sua produção e influência na região. Esses autores fazem referência à colonialidade, que acontece até os dias atuais, é aculturação e a aceitação de inferioridade que foi imposta pelo colonizador. Portanto, é um conceito subjetivo que diz respeito à naturalização do indivíduo que foi colonizado.

Os conceitos de educação intercultural tiveram seu início na América latina, e referiam-se à educação dos povos indígenas, até a década de 1970. Nesse ambiente, esses sujeitos tiveram sua língua original transposta para a escrita, todavia, esses estudos serviram de canal para a transmissão da cultura nacional. Alguns países como a Bolívia, o Equador e o Peru não seguiram esse modelo, porém desenvolveram estratégias mais particulares de trabalhar com essa questão.

Em terras brasileiras, a diversidade cultural foi tema do projeto, desenvolvido por pesquisadores do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Intitulado Multiculturalismo, Direitos humanos e Educação, esse trabalho tinha como objetivo a investigação das origens da educação intercultural nos países da América Latina. Esses estudos começaram a partir de 2006, e promoveram seminários e entrevistas com indivíduos de

movimentos sociais, professores universitários e organizações não-governamentais latino-americanas. Segundo Fleuri (2003, p.21)

as propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos, como é o caso do Movimento Zapatista de Chiapas, no México, onde o modelo político do Estado-Nação é questionado em sua capacidade de representar a sociedade multicultural mexicana. As revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile, na Colômbia e no Brasil reclamam posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados.

O Brasil foi um dos países latinos que mais tardou em desenvolver projetos que introduzissem a cultura indígena, e, em particular, especificamente na nossa formação histórica, a cultura africana, nos currículos escolares. Somente após a promulgação da Constituição Federativa de 1988, é que as culturas indígenas e quilombolas tiveram suas peculiaridades reconhecidas.

O movimento pela interculturalidade tomou força a partir das reivindicações desses sujeitos, e tornou-se um ponto crucial na discussão das políticas públicas de diversos países latino-americanos. Esse movimento surgiu das brechas deixadas pelo multiculturalismo e visa à existência de culturas em plano de igualdade. O que difere esses movimentos que a multiculturalidade defende que culturas se mesclam e se fundem, já a intercultura alude a um tipo de sociedade em que há comunidades étnicas e os grupos sociais se reconhecem em suas diferenças, e procuram buscar uma mútua compreensão e valorização do outro. Para Fleuri (2003, p.31) a Intercultura “refere-se a um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas e variados contextos sociais”. Países da América latina, nas décadas de 1980 e 1990, tiveram em suas constituições o caráter pluricultural e multilíngue reconhecido, assim, foi necessário que fossem criadas políticas públicas de reconhecimento dessas peculiaridades históricas. Ainda segundo Fleuri (2003,p.17)

a Intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos indenitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A Intercultura vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos indenitários em termos de etnias, de gerações, de gêneros, de ação social.

Fleuri (2003) salienta, ainda, que a educação intercultural traz um modo próprio de entender as diferenças culturais que nos circunda, e que o indivíduo é o protagonista de sua cultura. Para o autor, é primordial que a educação intercultural promova relações interpessoais na diversidade, que traz as marcas de identidade desses sujeitos. Candau (2008) afirma que a perspectiva intercultural está relacionada ao reconhecimento do outro, e é afirmada a partir do diálogo dos diferentes grupos sociais e culturais. Para a autora, para haver uma relação intercultural é preciso que aconteça a promoção deliberada de uma inter-relação, nos diferentes grupos culturais. Catherine Walsh (2001, p.10-11, apud CANDAU, 2008, p.23-24) afirma que interculturalidade é

um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as singularidades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

O movimento decolonial é o maior influenciador da interculturalidade, que defende mudanças na estrutura estatal, e também faz reivindicação de que essa cultura, que foi negligenciada, adquira uma posição de protagonismo em relação à sua posição na sociedade. E que haja o verdadeiro reconhecimento das diferenças e a sua valorização como fator cultural existente. Pierucci (1999, p.7) reflete sobre a questão da igualdade e como parece que não estamos mais em busca dela, ou, pondera, “a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros”.

Candau (2008) salienta que as sociedades estão inseridas em um intenso processo de hibridização cultural e mobiliza dores da construção de identidades abertas, que estão sempre em construção. Para Candau (2008, p.22-23) “a hibridização é um elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais”. As abordagens baseadas no conceito intercultural são recentes, apesar de serem pauta de discussão em vários países latino-americanos, é um assunto complexo e que traz muitos desafios na sua implantação nas realidades escolares. Mignolo (2004) afirma que decolonialidade é pautada nas resistências e subversões resultantes das fissuras no projeto moderno, em sua impossibilidade de explicar e normatizar o mundo.

2.3- O Multiculturalismo na Educação brasileira

O Multiculturalismo é abordado pela Teoria Pós-Crítica de Currículo e traz uma linha de produção voltada para a construção de conteúdos que contemplem as diferenças de Gênero, Raça e Sexo. Nessa teoria, a vertente defendida é a mudança de paradigma, ou seja, os padrões rígidos da modernidade são criticados, e ocorre o rompimento com as ideias tradicionais. Há uma tentativa de dar voz aos culturalmente invisíveis, e valorizar a diversidade existente na sociedade. A partir dessas pluralidades, há uma necessidade de reorganização curricular. O resultado desse processo é a transformação da educação escolar em um campo de disputas e debates sobre a construção e desconstrução de identidades. Assim, pode-se constatar que esse currículo é resultado de mudanças ocorridas mundialmente, e são provenientes de fenômenos como a globalização cultural, social, tecnológica, econômica, que permeiam as relações existentes entre os sujeitos e o mundo. Santos e Nunes (2003, p.26) salientam que o multiculturalismo “é a coexistência de formas culturais de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas”. Gomes (2008) afirma que a diversidade é um componente que faz parte do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade, estando presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens e técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem.

O Currículo Multicultural tem suas bases alicerçadas em uma educação inclusiva, que visa combater as formas de discriminação e preconceitos presentes na estrutura do Currículo Tradicional. E traz uma visão mais livre sobre concepções que envolvem o gênero, a orientação sexual, a religião e a etnia. O papel desse currículo é desmistificar a existência de uma cultura hegemônica, considerada historicamente como a verdadeira. Partindo dessa ideia de currículo multicultural, podemos concluir que não há cultura verdadeira, mas o que há são as diferentes concepções que podem estar no mesmo conjunto de conteúdos escolares. Vera Candau, ao tecer considerações sobre a questão multicultural na América Latina e, particularmente, no Brasil, compreende que

a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações Inter étnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. (Candau, 2008, p.17)

A concepção multicultural de currículo é importante porque traz aos diferentes a possibilidade de construção de sua identidade cultural. É imprescindível reconhecer as diferentes identidades culturais de cada sujeito. Assim, um currículo, que aborde as diferentes

culturas na escola, é um ganho para todo o indivíduo que está inserido na escola. Reconhecer que uma sociedade é formada por uma diversidade de movimentos culturais é valorizar as diferenças e respeitar a autonomia de cada indivíduo.

As ideias de gênero são relacionadas aos aspectos socialmente construídos pelos processos de identificação sexual. Assim ter um currículo multicultural faz-se necessário para desconstruir quaisquer ideias que reforcem as desigualdades sociais entre gêneros. É primordial ao desenvolvimento da humanidade que haja a equidade entre os sujeitos. O currículo não deve ser um instrumento de segregação, e sim, um que trabalhe com as diferenças existentes nas sociedades, utilizando-se de um olhar humanizado. Gomes (2007, p. 17) salienta que “do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças”. O currículo multicultural também deve dar ênfase à desconstrução das narrativas nacionais, étnicas e raciais que dão embasamento às marcas da herança colonial. Candau (2008, p. 17) afirma que “a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do 'outro' ou por sua escravização, que também é uma forma de negação de sua alteridade”. Um currículo multiculturalista deve estar centrado na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo e não na alegoria folclórica da escravidão. Segundo Candau (2008, p.16) “conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva [romper com essa construção tradicional] supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizada que impregna suas práticas”.

Outro ponto a ser abordado por um currículo multicultural é a construção e abordagem a questões referentes à sexualidade. Os conteúdos escolares devem trabalhar esse tema e trazer à discussão a existência da diversidade, que forma os sujeitos socialmente. Segundo Butler (2013, p.24) “o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo”. É importante que seja discutido na escola que há diferentes formas de se conceber as relações de gênero. Pensar nesse tema, nos leva à *Teoria Queer*, que começou a ser consolidada por volta dos anos de 1990, com a publicação do livro *Gender Trouble* (Problema de Gênero), de Judith Butler. Um currículo, influenciado por essa vertente, traz a desconstrução e descentralização de um ideário pautado no preconceito. Assim, romper com a visão da hierarquia sexual dominante é garantir a equidade social no que diz respeito à sexualidade dos indivíduos. A escola deve ter em pauta a abordagem das várias facetas que formam a sociedade, e extinguir essa ideia engessada de se estabelecer a identidade sexual dos sujeitos. Segundo Silva (2010, p.109) que “um currículo inspirado na *teoria queer* é um currículo que força os limites das epistemes dominantes: um

currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído”.

2.4 Dialogando sobre a educação intercultural em terras brasileiras

É indiscutível afirmar que a escola básica brasileira teve muitos reveses no decorrer de sua história, todavia, ainda necessita que haja transformações. Vivemos em uma política educacional ainda pautada na classificação e na segregação dos que não conseguem seguir a maré da universalidade de saberes. Nossas práticas e currículos ainda estão baseadas em uma cultura hegemônica, etnocêntrica, que defendem a inserção de valores, conhecimentos e políticas educativas que quase não trabalham as diferenças. Segundo Fleuri (2003, p.26) “a escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele”.

É partindo desse desafio que se faz importante que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tenham como base uma educação pautada nas concepções interculturais. Candau (2007, p.58) afirma que “a pedagogia intercultural é tanto escolar como social. A sociedade e a escola têm que unir suas ações no processo de educação intercultural”. Reconhecer que há diferenças e valorizá-las é o desafio enfrentado pelo educador consciente hoje. Ainda segundo Candau (2008, p. 14), “as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa, etc., dos sujeitos atores”. Romper com práticas monoculturais que sempre foram consideradas verdade absoluta é o maior entrave existente no processo educacional brasileiro. O pensamento de inferioridade está inserido na cultura nacional, ver o diferente como inferior é aprendido desde cedo nas instituições. São costumes que contradizem a realidade, na qual todo sujeito traz seu próprio ritmo de aprendizado, e cabe à escola mediar esse processo. Valorizar essa Intercultura nos parâmetros da escola é um percurso longo, assim, a escola deve promover o rompimento de uma visão hierarquizada do outro, que foi construída no decorrer de nossa história, enquanto colônia, e até os dias atuais. Candau (2008) salienta que a escola deve ser um espaço de diálogo entre diferentes saberes, sejam científicos ou sociais, assim teremos o estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e da visão plural e histórica do conhecimento, da tecnologia e das diferentes linguagens que permeiam o ambiente educacional.

Promover uma educação pautada na perspectiva intercultural é reconhecer que há complexidades existentes nesse cenário educacional, buscando assim o questionamento sobre

os aspectos monoculturais centralizadores do currículo brasileiro. Para Candau (2008) é possível reinventar a escola, promovendo a construção de novos conhecimentos, trazendo voz às culturas que sempre foram silenciadas. A autora afirma, ainda, que a educação intercultural afeta tanto o currículo explícito, no que tange os objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos que são utilizados e entre outros; quanto no currículo oculto, relativo às relações entre os diferentes agentes do processo educativo.

A interculturalidade é a inter-relação de várias culturas, sem que haja sua hierarquização. A partir do momento em que essa interação acontece de forma horizontal e simétrica, pode-se dizer que essa forma de promover a educação se distingue do multiculturalismo e do pluralismo. Isso porque, promove a maior interação entre o diálogo e a relação entre as culturas. Segundo Ramos (2001, p. 156) “implica relação, processo, dinâmica, tomada em conta das identidades (individuais e coletivas), das interações entre indivíduos e os grupos”. Levando em consideração esse conceito, pode-se afirmar que o objetivo de haver um processo de interculturalidade é promover a integração dos grupos em uma sociedade. Todavia, partindo da realidade educacional brasileira, esse pensamento ainda está distante, prevalecendo até os dias atuais a hierarquização do conhecimento. Candau (2008, p.54) salienta que “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. Segundo Ramos (2007.p.226) a abordagem intercultural implica várias constatações e perspectivas que podem ser vistas abaixo:

- uma constatação de ordem sociológica, tendo em conta que a maioria das nossas sociedades são e serão cada vez mais multiculturais;
- uma opção de ordem ideológica, já que a multi/intercultural idade é, potencialmente, uma riqueza para o conjunto da sociedade;
- uma visão estratégica, pois para passar do multiculturalismo ao intercultural ismo, torna-se necessário promover a relação entre as culturas, no entanto, sem anular a identidade de cada uma delas;
- uma perspectiva interdisciplinar, na medida em que os objectos do domínio intercultural são objectos complexos, plurais, heterogêneos e pluridimensionais, que não podem ser reduzidos a uma única abordagem disciplinar;
- uma perspectiva sistêmica e multidimensional, necessária a uma visão global e interaccionista das diferentes problemáticas, à construção de um pluralismo comum, implicando o reconhecimento ao mesmo tempo, dos indivíduos e das culturas e a integração das representações e das práticas educacionais nos contextos ecológicos, familiares, socioeconômicos, culturais em que estão inseridas e no projecto político vigente na sociedade;
- um processo dinâmico e dialéctico, onde o intercultural implica a tomada de consciência da alteridade e da diversidade, das identidades individuais e colectivas, das interações entre os indivíduos e os grupos e ainda das relações entre o eu e o outro;
- uma perspectiva psicossocial e pedagógica, visto que as problemáticas interculturais implicam o desenvolvimento de competências culturais, sociais, pedagógicas, comunicacionais, de competências individuais e de cidadania, que permitam interações sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas e que promovam a consciencialização cultural, a comunicação e o diálogo intercultural e o funcionamento democrático das sociedades; rpp, ano 41-3, 2007 227
- uma perspectiva sócio-política, dado que o interculturalismo não é

somente um objectivo em si, mas é também um instrumento para promover a coesão social, o exercício da Cidadania, a igualdade de oportunidades e uma integração adequada dos migrantes e minorias étnicos culturais.

Falar de interculturalidade implica promover mudanças consideráveis ao sistema educacional brasileiro. Contudo, esse ainda é um obstáculo a ser alcançado, tendo em vista que há um longo caminho a ser percorrido. Reconhecer o outro, promover reflexão e alcançar a compreensão, evitando a hierarquização da cultural deve ser o objetivo do educador brasileiro.

3 OS ESTUDANTES DA NOVA EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Essa pesquisa é resultado de dois semestres de trabalho realizado com os estudantes da EJA, Ensino Médio, de uma escola estadual do Rio de Janeiro, localizada na Região Metropolitana, mais precisamente na Baixada fluminense. É uma escola cujos estudantes moram, em sua maioria, no próprio entorno da escola. Observa-se grande cuidado e zelo da comunidade escolar na preservação do espaço e respeito ao ambiente educacional. Os estudantes desenvolveram projetos de grafiteagem de paredes e muros da escola, que tem projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer. Era chamado de CIEP Brizolão, hoje, somente CIEP (Centro Integrado de Educação Pública).

3.1 A escola pré-pandemia

Há variações na disposição arquitetônica dos CIEPs, conforme tamanho e disposição dos terrenos disponíveis à época de construção destes equipamentos públicos. Este CIEP é formado por um edifício principal, erguido em três pavimentos ligados por uma rampa central, abrigando treze salas de aula, distribuídas nos dois primeiros andares e outras salas temáticas: uma sala de Linguagens, uma sala de Ciências Sociais, uma de Matemática, uma sala de Empreendedorismo, um laboratório de Biologia e uma sala de cinema, todas no segundo pavimento. Existem salas menores distribuídas da seguinte forma: sala do grêmio, sala de Orientação Educacional, sala da Coordenação e sala da direção geral, laboratório de informática e secretaria. Em relação aos banheiros, há quatro no segundo pavimento, sendo dois femininos e dois masculinos, e também assim no primeiro pavimento onde também existe um banheiro da direção. As estudantes da NEJA – que acontece no turno da noite – por causa da falta de inspetores nesse turno, geralmente vão ao banheiro em duplas ou simplesmente deixam de ir porque temem por sua segurança no vazio do prédio que carece de melhor segurança contra entrada de pessoas estranhas à comunidade escolar. Os banheiros ficam na ponta oposta do corredor em relação à localização das salas de aula ocupadas pelas turmas de EJA noturno e, por isso, ficam ermas as redondezas dos banheiros.

Em geral as séries iniciais ocupam as salas do primeiro andar e as séries finais no andar superior. As classes de NEJA também se organizam assim, todavia, no período da noite, essa maneira de distribuir turmas se torna mais desafiadora por ficar o prédio mais deserto, tanto pelo menor número de estudantes e professores quanto pela ausência de inspetores nos corredores. A quadra poliesportiva fica no terraço desse edifício, caracterizando-o como um

CIEP situado em terreno menor, sem espaço para quadra ao lado do prédio de salas de aula. Neste caso, as quadras esportivas “subiram no telhado” de modo a otimizar espaço e não deixar estudantes sem espaço livre para práticas esportivas e de tempo livre no recreio escolar. A biblioteca é localizada na parte externa do prédio principal, repartindo o espaço com um extenso gramado que é utilizado como área de lazer pela comunidade local nos fins de semana. O refeitório, que comporta até duzentas pessoas sentadas, e a cozinha, que atende aos alunos fornecendo café da manhã, almoço e lanche da tarde, estão no térreo.

O corpo discente dessa instituição de ensino é dividido em vinte quatro turmas de ensino médio, sendo doze turmas de horário integral, três turmas de horário regular (parcial) e nove turmas que formam a NEJA ensino médio. Por ser uma escola de ensino integral, doze turmas ocupam as salas nos dois períodos de estudos, e são aproximadamente novecentos e noventa alunos, distribuídos da seguinte forma: 135 são do ensino médio regular, 540 estão nas classes de ensino médio integral e 315 nas nove turmas da NEJA ensino médio. Esses números foram extraídos da listagem da Conexão Educação, porém, é preciso considerar que no período da pandemia com estudos remotos, a participação desses estudantes não atingiu nem metade desses números.

As atividades propostas aos discentes tiveram que ser geridas sob uma nova ótica de planejamento, muitos desses estudantes não tiveram acesso aos estudos remotos por não contarem com uma estrutura que lhes permitisse realizar as tarefas online. Isso significa dizer que não tinham conexão de internet de qualidade, ou não tinham equipamentos para acessar internet e, conseqüentemente, conteúdos e aulas online, ou, ainda, não dispunham de estrutura física – lugar adequado, seja espaço ou iluminação ou privacidade – para a participação em atividades online. Essas três condições foram identificadas isoladamente ou associadas. Assim, no primeiro semestre dessa nova forma de estudar, as atividades escolares, que foram disponibilizadas na plataforma *Google Classroom*, não tiveram a adesão da maioria dos estudantes matriculados. A prática do professor teve que ser revista, a rotina deveria ser a de postar as atividades na plataforma em que os estudantes deveriam se logar no dia e horário de cada disciplina, realizar as tarefas e enviá-las para correção de seus professores. As avaliações eram realizadas através de formulários do *Google Forms*. As tarefas escolares foram disponibilizadas, a princípio, através de ambientes virtuais, todavia, com a falta de adesão a esse modelo de ensino, foram disponibilizados materiais impressos para aqueles que não contavam com meios de acesso às plataformas virtuais de ensino. Esses estudantes compareciam à unidade escolar para retirarem material impresso, que trazia um plano de estudos com pesquisas a serem realizadas e entregues em um prazo determinado. As avaliações

também seguiam esse molde, eram estruturadas em formato de provão, respondidas e entregues, juntamente com o resultado das pesquisas propostas, tudo com prazo determinado. Ainda assim, muitos estudantes não retornaram e não realizaram nenhuma dessas atividades. Com base neste resultado a SEEDUC-RJ publicou, no dia 13 de outubro de 2020, a Resolução nº 5879, que estabelecia, em seu artigo 8º, que os resultados obtidos pelos estudantes no ciclo de avaliações não ensejariam em reprovação, excepcionalmente para o ano letivo de 2020. A partir desse instrumento legal, todos os estudantes, participantes ou não ativamente foram promovidos para o próximo ano letivo. Já no primeiro semestre de 2021 houve uma melhora considerável na participação dos estudantes na plataforma educacional.

Essa percepção de melhora vem acompanhada de uma mudança no perfil etário dos estudantes quando comparadas as idades dos respondentes dos dois questionários utilizados na pesquisa. Os respondentes de 2020 eram majoritariamente jovens, os de 2021 tinham, majoritariamente, mais de 30 anos de idade. Não foram formuladas perguntas sobre as razões e motivos para estarem estudando na modalidade EJA pois não era este o escopo da pesquisa, mas com base em mudanças nas dinâmicas sociais e de trabalho no período da pandemia é possível elaborar a hipótese de que os adultos e idosos chegaram em volume maior à escola, na modalidade EJA, em 2021 por terem percebido chances de voltar a estudar quando a pandemia lhes tirou o trabalho ou porque, através da pandemia, apresentou-se a forma online de estudo que se caracterizou como forma mais adequada para conciliar estudos e trabalho.

3.2 As mudanças de rumos metodológicos em contexto de pandemia

Esse é o cenário no qual este estudo foi realizado, que inicialmente visava às relações cotidianos dos estudantes da NEJA ensino médio no intuito de reconstruir, para além de enunciações formais, documentais e disciplinares, os currículos praticados na escola. O atravessamento da pandemia obrigou a uma mudança de rumos que não perdia completamente de vista a ideia original, mas considerando as transformações da experiência escolar em contexto de pandemia.

Surgiu, assim, a necessidade de pesquisar como esse aprendente lidou com essas mudanças e como ele produziu conhecimento na relação com a escola neste período. O planejamento inicial era desenvolver um estudo através de questionários, entrevistas e eventuais rodas de conversa. As entrevistas e rodas de conversa precisaram ser abandonadas pela falta de perspectiva de retorno presencial e sua realização online foi descartada frente às dificuldades já relatadas de acesso de estudantes às plataformas digitais de estudo que se repetiriam para outros

tipos de atividades online. O mais eficaz seria adaptar a prática docente como professora de Língua portuguesa e reformular as etapas com novos instrumentos de coleta de dados. No lugar das entrevistas presenciais foram introduzidos o formulário online do *Google Forms* e as atividades de Produção textual da disciplina. Os questionários - e também as atividades escritas que igualmente serviram de pesquisa empírica para este estudo - foram aplicados entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro de 2021, através da ferramenta *Google Forms*. O objetivo desse estudo era levantar como os currículos interferiam nas trajetórias desses discentes da Educação de Jovens e Adultos. O instrumento de coleta de dados consistiu em dois questionários, sendo o primeiro com 10 questões entre as quais 4 eram de respostas fechadas e 6 cujas respostas eram abertas porém curtas. Já o segundo questionário trazia as mesmas indagações, todavia foram incluídas mais 2 perguntas relacionadas à pandemia. Os sujeitos, que participaram dessa etapa de coleta de dados, estavam matriculados, nos dois momentos de aplicação do questionário, em classes dos módulos I, III e IV, respectivamente nas turmas 1001, 3001 e 4001. No primeiro questionário foram 6 alunos do módulo I, turma 1001, 11 do módulo III, turma 3001 e 8 do módulo IV, turma 4001. A adesão à pesquisa foi pequena porque ela foi aplicada no segundo semestre de 2020, período em que a escola enfrentou alto índice de evasão escolar. A evasão escolar já costuma ser observada quando se caminha para o fim do semestre letivo, em 2020 a situação de evasão foi agravada pelos efeitos da pandemia já descritos anteriormente nesta dissertação. As turmas são compostas, no início de cada semestre, por cerca de 45 alunos; percebe-se, portanto, como caiu de forma significativa o número de alunos frequentes às aulas, visto que todos os que estavam frequentando regularmente as aulas online responderam ao questionário proposto.

Macedo (2017), ao tratar das teorias críticas de currículo apresentadas no primeiro capítulo, observa que, pelo olhar de tais teorias, as iniquidades sociais e a injustiça se fazem excludentes através dos atos dos currículos. Neste sentido, é possível dizer que a fragilidade das políticas de apoio ao estudo e garantia de acesso aos meios digitais de aprendizado no contexto da pandemia e a ausência de desenhos pedagógicos variados que dialogassem com as novas necessidades tanto de docentes quanto de estudantes produziram, como resultado, aumento da desigualdade escolar. Na linha das teorias críticas de currículo Giroux (1997) afirma que é necessário haver uma integração entre a consciência crítica, os processos sociais e a prática social, visando não apenas compreender com os estudantes como operam as forças sociais de controle mas também como superá-las. Nesse sentido, a realização de um currículo que se assentasse nesses princípios teria envolvido docentes e discentes no debate sobre necessidades, buscado encontrar soluções variadas para demandas variadas de modo a garantir

as melhores condições de permanência na escola – tornada virtual – e, assim, promovendo equidade nesse período pandêmico. A base material das escolas e também dos estudantes é parte do processo de construção de currículos, revelam distâncias entre enunciações curriculares e suas práticas.

Ao segundo questionário, aplicado no primeiro semestre de 2021, as respostas chegaram da seguinte forma: 31 discentes de NEJA I; 24 discentes de NEJA III; e 9 discentes de NEJA IV. A segunda pesquisa obteve mais público do que a anterior, tendo sido registradas 64 respostas. Aqui a discussão apresentada acima parece ter sido, de alguma maneira, mais bem equacionada no sentido de que estudantes encontraram melhores condições de permanência na escola – ainda virtual/remota/online – naquele começo de 2021 do que no final de 2020.

As respostas aos dois questionários serão apresentadas, a seguir, analisadas como conjuntos específicos e em relação ou comparação.

3.3 Estudantes em tempos pandêmicos

Inicialmente tratava-se de saber a idade dos estudantes destas turmas. Ao primeiro questionário responderam 24 estudantes e ao segundo, 64, distribuídos em faixas etárias que indicam os “jovens-jovens”, “jovens-adultos” e “adultos” da EJA, respectivamente correspondente às faixas etárias de 18ª 24 anos, 25 a 29 anos e aqueles com 30 anos de idade ou mais. Dos 24 que responderam ao primeiro questionário, 9 tinham 18 ou 19 anos e isto chama a atenção pois é quase um terço dos estudantes que naquele momento ainda frequentavam a escola e puderam responder ao questionário. Em relação ao segundo questionário, chama a atenção o aumento significativo de estudantes adultos com presença ainda significativa dos jovens mais jovens (18 e 19 anos).

Tabela 1- Qual a sua idade?

Idades dos respondentes	1º questionário (2º semestre de 2020)	2º questionário (1º semestre de 2021)
18-24 anos	16 estudantes	19 estudantes
25-29 anos	04 estudantes	09 estudantes
30 anos ou mais	04 estudantes	36 estudantes
Total	24	64

No segundo semestre de 2020 havia mais respondentes jovens, todavia, partindo da análise dos dados do segundo questionário, aplicado no primeiro semestre de 2021, há mais respondentes adultos e que estão matriculados, em sua maioria, nas turmas 1001 e 3001 da NEJA. Ou seja, são estudantes que estão retornando aos estudos após um tempo afastados. Isso é indicado não apenas pela maior presença de estudantes no NEJA I mas também no NEJA III

em relação ao semestre anterior que não reunia, na etapa anterior, número tão grande de alunos. Isso pode ser resultado da possibilidade desses discentes poderem conciliar seus estudos e afazeres cotidianos com o ensino remoto que se realizava naquele momento. Ou seja, o que em 2020 apareceu como motivo de evasão pode ter se tornado razão para o retorno à escola por parte de um público que percebeu no ensino remoto a chance de conciliação de estudo com trabalho que não percebia anteriormente.

Entretanto, com o retorno obrigatório às aulas presenciais no final de outubro de 2021 o que se percebeu em sala foi novamente uma significativa ausência dos alunos que até então frequentavam aulas e atividades remotas com assiduidade. O volume de estudantes nas salas online não se repetiu nas salas presenciais. O retorno foi imposto pela Secretaria de Estado de Educação sem diálogo com desejos e possibilidades dos estudantes – também com pouco diálogo com trabalhadores da educação – e este pode ter sido um dos fatores determinantes para explicar a ausência dos estudantes nas aulas presenciais.

Giroux (1986) nos ajuda a pensar sobre esta questão ao dizer que o currículo deve ser formado como uma esfera pública democrática, que implica diálogo, expressão de conflitos e divergências, construção de consensos possíveis e mediações das divergências. A ação unilateral da SEEDUC-RJ contraria os preceitos da *pedagogia das possibilidades*. As aulas remotas trouxeram esses estudantes adultos novamente à escola, todavia, o retorno afastou-os novamente. Não houve uma consulta pública sobre o retorno 100% presencial, foi estabelecido de forma impositiva, os estudantes trabalhadores, que participavam do ensino remoto, não se fizeram presentes nas unidades de ensino nesse retorno. O que se percebe é um duplo efeito de exclusão: em 2020 pela fragilidade das ações de suporte à permanência dos estudantes em modos online e mediados por tecnologias e, em 2021, pela reversão deste processo ao presencial, excluindo todas as formas de mediação online aos quais novos públicos da EJA haviam aderido como estratégia de garantir a realização de seu direito à educação.

Sobre os motivos de estar cursando a NEJA, 9 estudantes respondentes do primeiro questionário, informaram que estão cursando um módulo da NEJA “por terem formado família e não conseguiram conciliar as duas condições”; 7 estudantes responderam que “estavam voltando depois de um período sem estudar”; 6 estudantes “largaram a escola para trabalhar”; 1 estudantes informou que “terminou o fundamental e estava mais velho para uma turma regular”; e 1 estudante respondeu que “acabou de sair do ensino fundamental”. Já na segunda pesquisa, as respostas foram as seguintes: 22 estudantes informaram que “formaram família e não conseguiram conciliar as duas condições”; 22 estudantes “largaram a escola para ingressar no mercado de trabalho”; 12 estudantes afirmaram que “estão retornando de um período sem

estudar”; 3 estudantes responderam “ser aluno oriundo de turmas regulares ”; e 6 estudantes escolheram “outros”, que se dividem em: “vim de outra escola”, “concluí o ensino fundamental”, “engravidei cedo e só tenho tempo agora”.

Gráfico 1 – Motivos para estudar na modalidade EJA, respondentes em 2020.

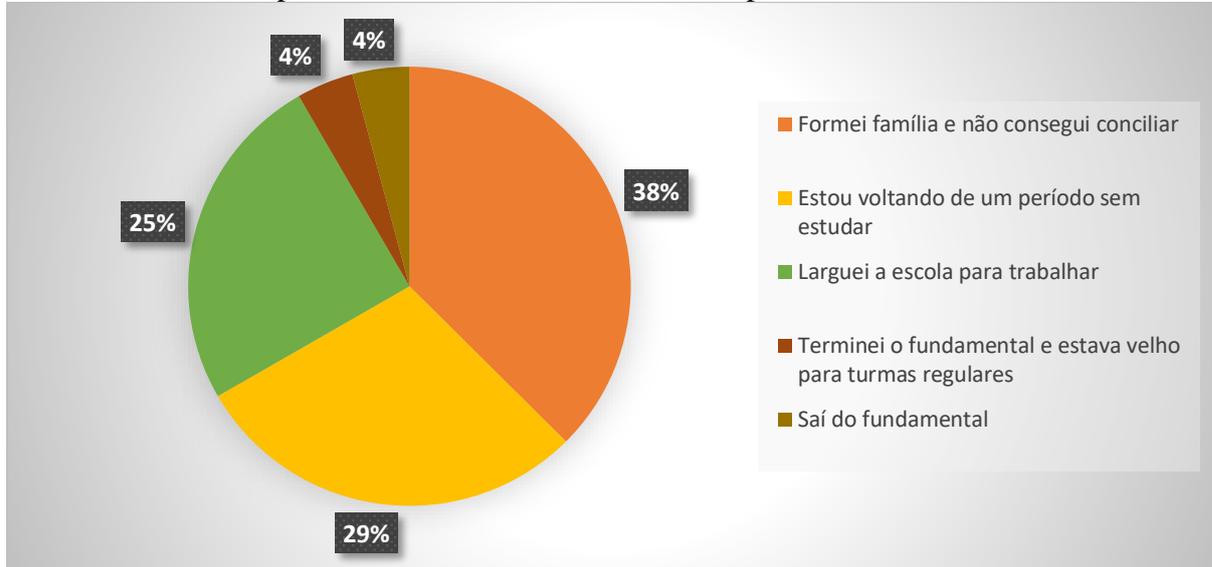
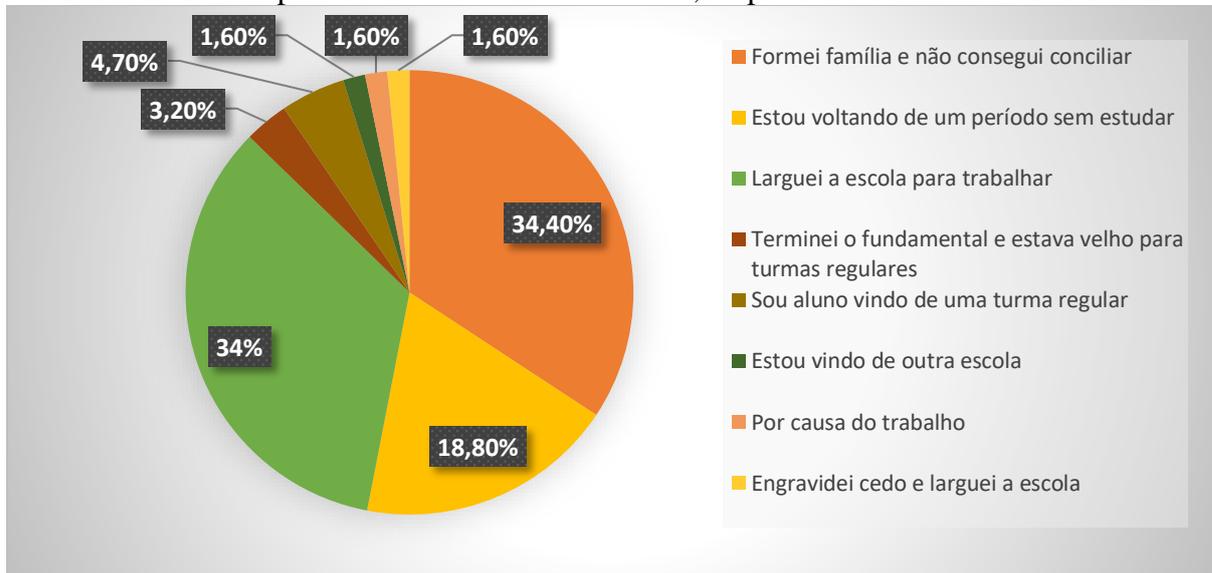


Gráfico 2 – Motivos para estudar na modalidade EJA, respondentes em 2021.



Aumentando a quantidade de respondentes percebe-se também um aumento na variedade de motivos para estudar na modalidade da educação de jovens e adultos. A maior variedade também parece ligada à diferença de idades entre as turmas respondentes dos questionários nos dois distintos semestres, conforme apresentado anteriormente. Percebe-se que o motivo “larguei a escola para trabalhar” cresce de 25% para 34% da frequência de resposta das turmas de 2020 – mais jovens, para a turma de 2021 – mais velhos.

A questão seguinte perguntou sobre a importância de concluir o Ensino Médio e possibilidades de continuidade após a conclusão. As respostas ao primeiro questionário indicaram que 8 estudantes gostariam de “dar continuidade ao estudo em um curso técnico”; 8 disseram ser importante concluir o ensino médio para “entrar em um curso superior” e 8 estudantes responderam que era importante concluir o ensino médio para “entrar no mercado de trabalho”. Não houve nenhuma resposta nas alternativas: “realização pessoal” e “melhorar o salário ou receber promoção”. O que chama a atenção, portanto, é que as respostas indicam desejo majoritário de dar continuidade aos estudos, seja em nível superior ou em nível técnico. E merece destaque que a “realização pessoal” não tenha sido apontada por nenhum respondente. Infere-se que isso tenha ocorrido por entenderem que tal realização viria com a continuidade dos estudos ou com a entrada no mercado de trabalho; a realização pessoal talvez aconteça na projeção de futuro que fazem a partir da conclusão do ensino médio. Na segunda rodada de aplicação do questionário, as respostas foram estabelecidas da seguinte forma: 19 estudantes “pretendem entrar em um curso superior”; 16 estudantes afirmam que o término desse período está “relacionado à realização pessoal”; 15 afirmam que o objetivo é entrar no mercado de trabalho; 15 estudantes querem dar continuidade aos estudos através de “um curso técnico pós-médio”; e 4 estudantes almejam “ter melhoras no salário ou receber uma promoção”. Novamente a maioria aponta para a continuidade dos estudos, seja em nível superior ou técnico. Somando esses dois quesitos temos 34 estudantes que pretendem continuar inseridos no ambiente educacional. As expectativas são de alcançar melhores oportunidades através da formação continuada. Mas nesse conjunto de respostas a realização pessoal aparece, mesmo que de maneira minoritária. Dos 64 respondentes, 16 disseram que concluir o ensino médio é importante para obter realização pessoal. A questão demandaria aprofundamento qualitativo para melhor compreendê-la, mas esta não foi a intenção desse estudo. Contudo, é possível estabelecer uma possível relação entre a presença de estudantes mais velhos neste conjunto de respondentes em relação ao primeiro, onde a “satisfação pessoal” não apareceu. Se no primeiro conjunto de respondentes se considera a possibilidade de estarem projetando a realização pessoal através dos estudos para depois de realizarem a continuidade dos mesmos, pode ser que neste grupo, estejam sujeitos adultos que consideram que a conclusão da escolarização básica é, por si só, conquista que produz realização pessoal.

Gráfico 3 – Sobre o que deseja fazer após a conclusão do EM, respondentes em 2020

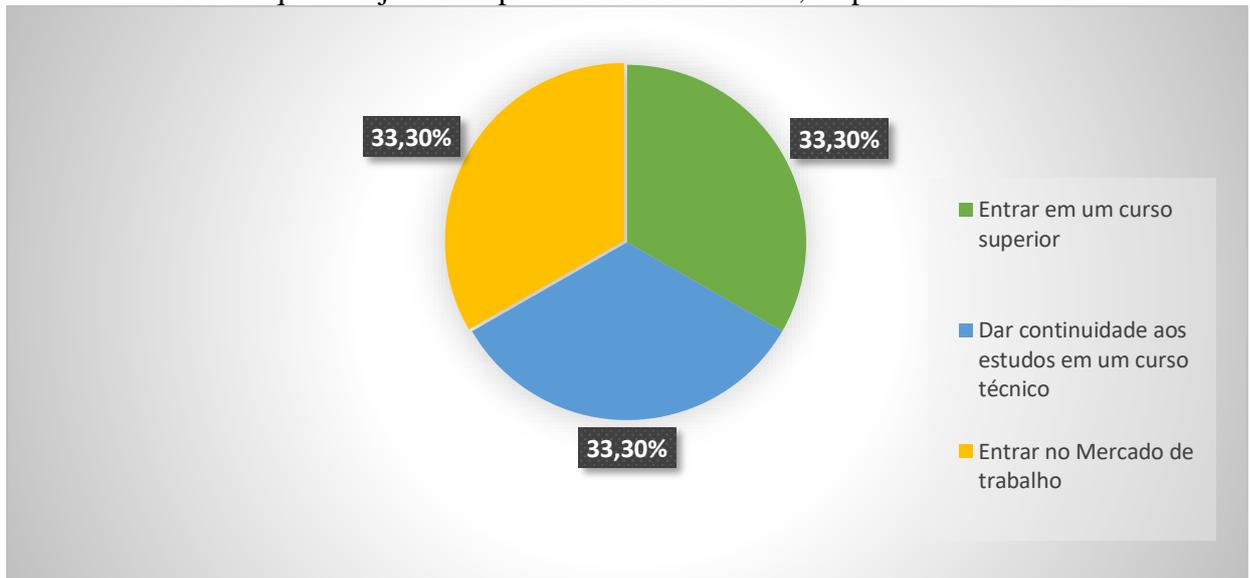
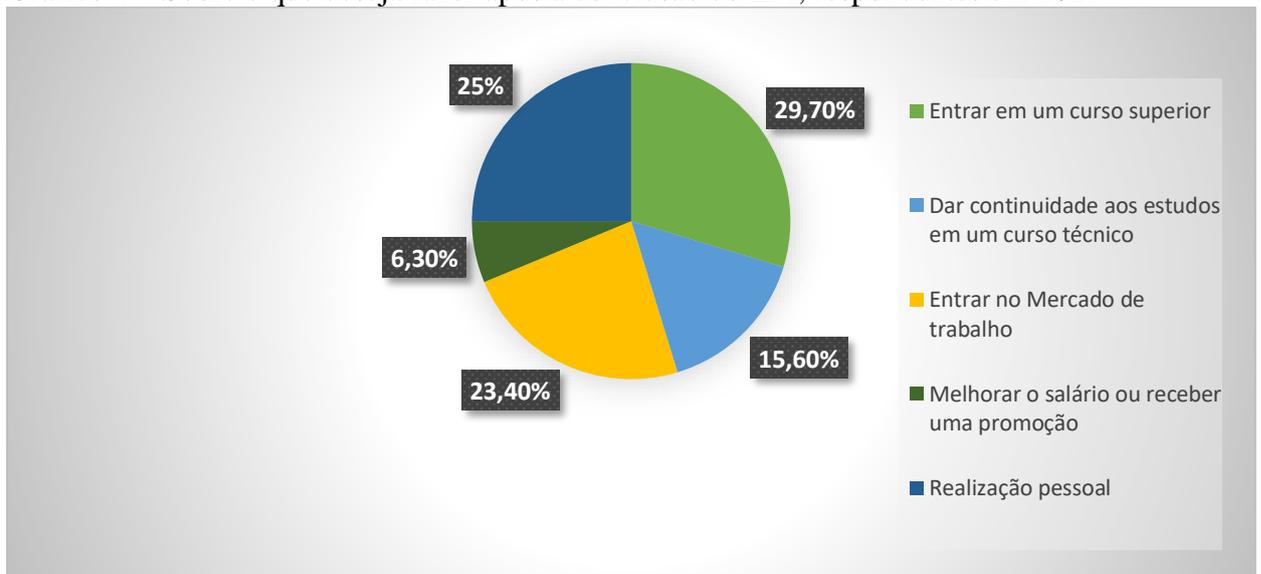


Gráfico 4 – Sobre o que deseja fazer após a conclusão do EM, respondentes em 2021



As perguntas seguintes fizeram referência às questões que permitem produzir algumas inferências acerca do currículo escolar ao buscar inventariar aquilo de que mais gosta na escola. Young (2007) afirma que as escolas devem indagar-se se o currículo que está inserido em sua realidade promove o *conhecimento poderoso*, que proporcione ao aprendente decifrar o mundo que o cerca. A pergunta era de resposta aberta e curta. A tabela abaixo mostra os resultados das respostas aos dois questionários, lado a lado, com respostas agregadas por categorias que se referem aos saberes propriamente escolares, às interações escolares e à estrutura escolar. Sabemos que algumas dessas categorias se interpenetram na medida em que “as aulas” ou indicações de disciplinas específicas deve se relacionar também com a qualidade das interações

estabelecidas, mas a categorização favorece algumas compreensões importantes acerca do modo como estudantes se relacionam com suas experiências escolares.

Tabela 2- Do que você mais gosta na escola?

	1º questionário (24 respondentes)	2º questionário (64 respondentes)
Relacionadas com saberes escolares		
Conhecimento	5	3
Forma de ensinar	3	1
Aprendizagem	6	18
Aprender a estudar	2	-
As aulas	1	3
Educação Física	1	-
As explicações	1	-
Aprender os deveres	1	-
Aprender coisas novas	-	2
Aulas extras	-	1
As matérias	-	1
Estudar	-	18
Aula de História	-	1
Relacionadas com interações escolares		
Calor humano	1	-
Compreensão	1	-
Amizade com funcionários	-	1
Ficar com os amigos	-	1
As tias da limpeza	-	1
As pessoas	-	2
A convivência com pessoas	-	1
Fazer amizades	-	5
Os professores	-	3
O bom tratamento	-	1
Trabalhos em grupo	-	1
Relacionadas com a estrutura escolar		
Ambiente	1	-
A comida	-	3
O pátio	-	1
Tudo	-	2
Não sabe	-	1

É grande a concentração de respostas entre aquelas que se categorizou como “relacionadas com saberes escolares”. Os estudantes demonstraram apreço por *aprender*. “Aprender a estudar”, “aprender deveres”, “aprender coisas novas”, “aprendizagem”, “aulas extras” se relacionam com a mesma questão e tem respostas recorrentes. E aparece também com bastante recorrência entre os respondentes do segundo questionário “estudar” que pode ser considerado um par do “aprender”, a ação que conduz ao aprendizado. É recorrente em pesquisas sobre educação encontrar as informações no ambiente escolar como questão mais recorrente quando se pergunta sobre o que mais se gosta na escola. Neste sentido, estas respostas sobre aprender chamam atenção. Não se pode deixar de considerar a pandemia como um dos possíveis efeitos da redução de respostas quando às interações e o ambiente escolar na medida em que o remoto já se fazia presente há quase um ano e há mais de um ano para respondentes do primeiro e do segundo questionários respectivamente. Mas também é de se imaginar que respondam a partir das memórias que tinham ou das faltas que sentiam quando em ambiente remoto. Teria o remoto acentuado as possibilidades de se relacionar mais

intensamente com o processo de aprender? Ou teria a pandemia ativado, por seus desdobramentos práticos em nosso cotidiano relacionados com aumento muito significativo de informações científicas circulantes, o desejo de aprender? São questões instigantes, que, ainda que o estudo realizado a partir de questionários não tenha permitido aprofundar, servem de guia para futuras pesquisas a partir de questionamentos em andamento sobre o período pandêmico.

Depois de perguntar do que mais gosta na escola, em busca de compreender em que lugar de preferência estariam as interações entre sujeitos do processo de ensinar e aprender, a construção de conhecimento específico ou outras preferências, partiu-se para uma questão mais diretamente ligada aos conteúdos formais da escolarização, sistematizados na oferta de disciplinas. Young (2011) defende que a escola deve garantir acesso ao conhecimento especializado, aqueles conhecimentos que não são acessados na vida cotidiana. As escolas devem garantir, por sua atuação junto a crianças e adolescentes – e aqui advogamos também por jovens e adultos – uma distribuição mais justa do conhecimento. Conhecimento representa poder e uma distribuição mais justa do conhecimento significa também uma distribuição mais equânime de poder. Assim, os currículos escolares devem ser contextualizados e trazer valor social para que haja uma distribuição mais justa do *conhecimento poderoso* compreendido como aquele conhecimento que permite decifrar o mundo.

É na busca de compreender como é feita esta “distribuição” de conhecimento especializado que foi realizada a pergunta sobre “Qual a disciplina com a qual você tem mais afinidade?” Sabe-se que a afinidade com uma ou outra disciplina não representa exatamente uma medida de distribuição de *conhecimento poderoso* mas dá algumas pistas sobre por onde tem caminhado a experiência dos estudantes do programa Nova EJA na relação com conteúdos escolares significativos. A esta pergunta os estudantes responderam da seguinte maneira, podendo escolher mais de uma alternativa:

Tabela 3- Disciplinas preferidas, múltipla escolha

Disciplinas por preferência	Questionário I-2º semestre de 2020	Questionário II- 1º semestre de 2021
História	5	11
Inglês	5	2
Biologia	4	-
Matemática	3	21
Educação Física	3	2
Geografia	3	9
Língua Portuguesa	3	17
Artes ¹	2	5
Química	2	-
Filosofia	2	1
Física	1	5
Literatura	1	-

¹ Só é oferecida no módulo VI da NEJA.

Neste conjunto de respostas novamente chamam atenção algumas questões, mais relevantes no segundo questionário que no primeiro. Na medida em que o segundo questionário foi respondido por quase três vezes mais estudantes que o primeiro, pode-se pensar que a maior quantidade de respostas tenha dado maior variação entre disciplinas, considerando, ainda, que a questão permitia mais de uma resposta. Matemática e Língua portuguesa foram as disciplinas marcadas como preferidas com maior frequência. As duas são as disciplinas fixas nos 4 módulos da NEJA, o que pode ajudar a explicar esta maior frequência: na medida em que está sempre lá é mais lembrada do que as outras, que eventualmente não estão sendo oferecida no semestre em curso e já foram substituídas nas preferências dos estudantes por alguma do semestre corrente.

Perguntando sobre o que esses estudantes mudariam na escola, se tivessem condições de fazê-lo, disseram, surpreendentemente, que não mudariam nada, como resposta mais recorrente. Um estudante respondeu que mudaria a aula de Educação Física e esta merece atenção especial visto que a Educação Física oferecida na NEJA é atividade basicamente teórica, com quase ausente atividade física, motivo de queixa de vários estudantes.

Tabela 4 – O que mudariam na escola? (resposta aberta)

Respostas	Questionário I	Questionário II
Não mudaria nada	5	7
As pessoas que não querem estudar		4
A limpeza	2	
Mais conforto nas salas de aula, boas cadeiras		2
A aula de Educação Física	1	
Tiraria um quadro (as salas possuem 3 quadros)	1	
A forma de comunicação	1	
O banheiro é muito escondido (não há inspetores no turno da noite, presume-se que haja receio de ir)	1	
Respeito, racismo e desigualdade	1	
Retorno ao presencial		1
Os alunos chatos		1
A Matemática	1	
Acabaria com o módulo IV		1
Não sei responder		15

Contudo, não apenas a resposta mais recorrente chama atenção. Duas, que tiveram apenas uma menção são especialmente instigantes e demandam explicação sobre a estrutura física da escola para se compreender. A mudança para “um quadro só” refere-se ao fato de cada sala ter 3 quadros de anotações do professor. Dois na frente da sala e um nos fundos da mesma. A outra resposta que chama atenção refere-se a “o banheiro é muito escondido”. Não é que o banheiro esteja fora do alcance dos estudantes, escondido deles, dificultando seu uso por

desconhecer seu paradeiro. A questão é que fica em lugar isolado da escola, onde nada mais funciona no período de oferta do NEJA, conforme explicitado na abertura deste capítulo. Assim sendo é ermo e também pouco iluminado, em um prédio que é facilmente adentrado por pessoas estranhas à comunidade escolar. Esta condição implica em pouca segurança para a circulação de estudantes a caminho do banheiro ou sua permanência nele. No segundo questionário, as respostas que tiveram mais repetições foram “não sei responder”, “não mudaria nada” e “é meu primeiro ano na escola”, talvez isso se deva ao afastamento do ambiente escolar. Percebe-se que estudantes não tiveram a oportunidade de criar experiências relacionadas ao convívio na escola.

Também se perguntou se os estudantes consideravam que a maneira pela qual os professores ensinavam era eficiente para eles aprenderem; a maioria dos respondentes do questionário I (20 de 24) disseram que “sim”. Porém, outros 4 estudantes disseram que “não”, que “as atividades são bem curtas, mas a dedicação dos professores é excelente”. Sacristán (2013) afirma que um currículo real deve ser constituído pela posição de um plano, somado às ações, assim a construção do conhecimento se dará entre a aplicação desse planejamento e a experiência entre atores do processo de ensino-aprendizagem. O que a resposta sobre as aulas serem “muito curtas” parece indicar é que não há tempo para se produzir uma experiência suficientemente densa e significativa para que o processo de aprender se realize a contento dos estudantes.

No segundo questionário, 58 estudantes responderam que “sim”, seus professores estariam ensinando de modo adequado. Um estudante respondeu que “não”, e houve 5 respostas para “outros”, descritas de seguinte forma pelos respondentes: “Não sei responder por que estou voltando depois de muito tempo”; “no meio da pandemia fica mais difícil aprender”; “regular”; “estou recomeçando os estudos”; “estamos no começo por isso ainda não sei”.

É interessante reparar que as respostas outras são as mais relevantes para se pensar a experiência dos estudantes em suas interações com docentes. E ainda mais instigante perceber que a marca da resposta é o tempo de afastamento da escola e não o eventual pouco tempo de retorno, como se o afastamento fosse um marcador mais importante do que o pouco tempo de efetiva presença na escola. E a resposta “no meio da pandemia fica mais difícil aprender” desloca, talvez por generosidade para com os professores ou por autoculpabilização introjetada, para o estudante - “mais difícil aprender” – aquilo que foi perguntado em relação ao professor.

Uma outra questão de resposta aberta foi proposta no sentido de apreender percepções que consideramos vinculadas ao “currículo oculto” da escola. Solicitou-se que definissem em apenas uma palavra as relações no ambiente escolar. As respostas ao primeiro questionário

apresentaram apenas características positivas para o ambiente escolar – que subentende a conjugação de questões objetivas, materiais e subjetivas ou simbólicas. As respostas ao segundo questionário trouxeram uma única resposta de viés negativo, dizendo que a escola é “distante”. Os estudantes disseram que o ambiente é bom, há generosidade, ensinamento, respeito, amor, companheirismo, gentileza; que produz experiências prazerosas, de aprendizagem e companheirismo. Uma resposta indica a experiência do recomeço.

Tabela 5- Defina com uma palavra o ambiente escolar:

Respostas (Questionário I)	Frequência
Boa /Importante/Ótima	3
Amor/Aprendizagem/Generosidade /Ensinamento /Respeito	2
Companheirismo/Estudar/Familiar/Parceria/Gentileza/Prazerosa/ Tempo	1
Respostas (Questionário II)	Frequência
Amigável	8
Boa	6
Ótima/ Normal	3
Gratidão/Tranquila/Aprendizagem/	2
Distante/Acolhedora/Paciência/Top/Educada/ Recomeço/Sabedoria/Perfeição/Adorável/Feliz/ Estudiosa	1

Houve, por fim, 5 estudantes, no segundo questionário que responderam “nenhuma”, infere-se dessa afirmação que não há relacionamento considerável entre esses respondentes e o ambiente escolar.

Perguntados sobre como organizam o tempo de estudo em relação às demais atividades da vida, nas respostas produzidas em 2020, 14 estudantes disseram “estudar no fim de semana”; 4 alunos informaram usar “os intervalos do trabalho”; 2 estudantes responderam que “realizam trabalhos escolares em qualquer horário vago”, semelhante a um estudante que respondeu “sempre que dá”. Chama a atenção a resposta de 3 respondentes que informaram “não conseguir tempo para estudar”, o que indica que o tempo escolar é todo o tempo de que dispõem para se dedicar às atividades escolares. Pode-se inferir desse caso que o tempo na escola coincide com o tempo de estudar. Já no questionário respondido em 2021 houve 30 respostas que davam conta de que estudam “nos finais de semana”; 20 informaram estudar “no intervalo do trabalho”; 2 disseram estudar “todos os dias”; e 2 responderam “no período da noite”; 2 estudantes responderam “quando chego do trabalho” e houve 1 resposta para cada uma das seguintes alternativas: “quando os filhos dormem”; “sempre que tenho tempo” e “no tempo livre”. O “tempo livre” aparece, portanto, como tempo não ocupado com trabalho ou cuidados e afazeres domésticos indicando que estudar é percebido como algo que nem é trabalho nem é cuidado, mas qualquer coisa situada no intervalo entre obrigações de trabalho e cuidado e o tempo livre – que passa a ser ocupado com a ação de estudar. Da mesma forma, os finais de

semana, que aparecem como a resposta mais frequente, são tipicamente considerados momentos de lazer ou tempo livre e passam a ser ocupados com estudos na medida em que a conciliação de trabalho e estudo ocupa boa parte do tempo nos dias de semana.

Gráfico 5 – Em que momentos se dedicam aos estudos, respondentes de 2020

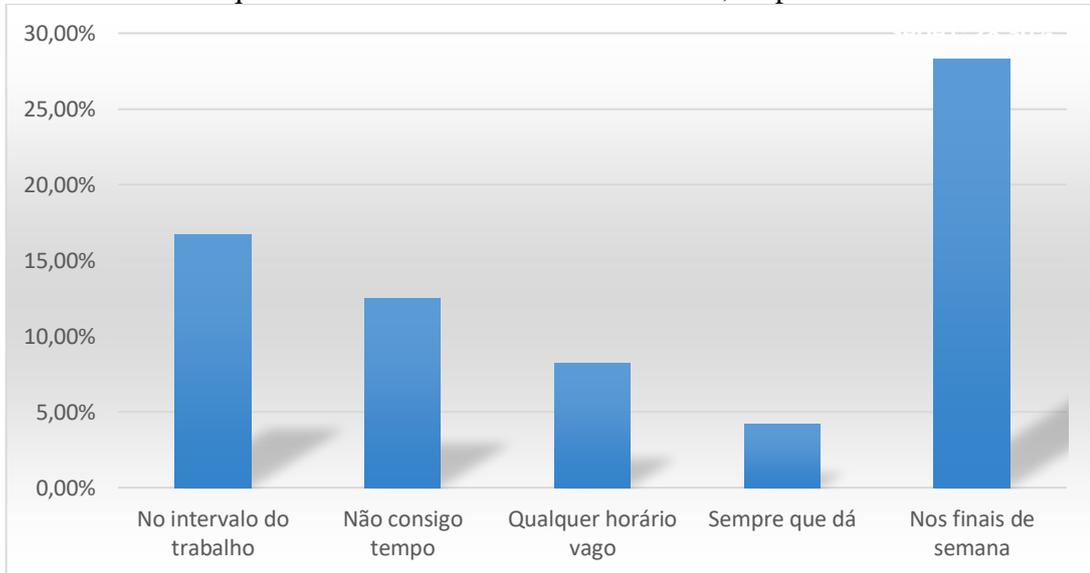
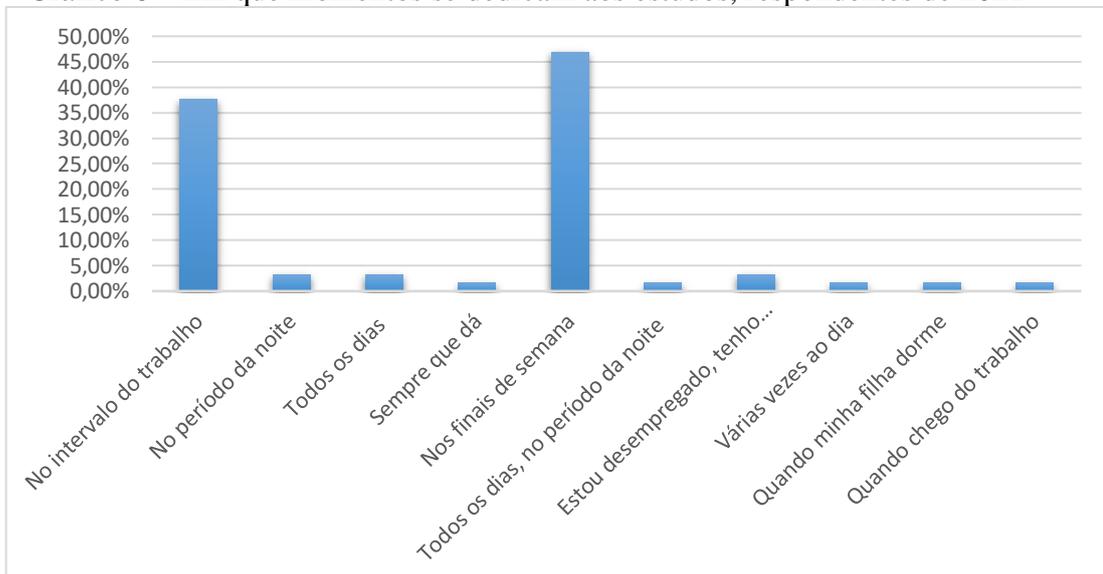


Gráfico 6 – Em que momentos se dedicam aos estudos, respondentes de 2021



Aqui se pode abrir uma consideração adicional quanto ao tempo pandêmico que implicou em realização em modo remoto das aulas e do “tempo escolar”. Estamos nos referindo a estudantes residentes na Baixada Fluminense, que trabalham no mesmo município de residência ou se deslocam para a capital ou outros municípios vizinhos da região metropolitana para o trabalho, A realização remota das aulas incidiu sobre tempo de deslocamento, que é de, em média, 52min diários para trabalhadores da região metropolitana do Rio de Janeiro segundo

estudo publicado em 2017². Mas o tempo de deslocamento, especialmente de um morador da Baixada, pode chegar a duas horas diárias ou mesmo superá-las. O ensino remoto pode ter sido possível, justamente em função da redução do tempo de deslocamento entre casa, trabalho e escola, visto que o deslocamento para a escola se soma ao deslocamento para o trabalho. No início deste capítulo já está apresentada a hipótese de retorno escolar de pessoas que estavam afastadas da escola há mais tempo justamente em função da oferta remota. Lá se considerava esta questão a partir da observação de que o retorno presencial obrigatório representou redução significativa da presença de estudantes em sala de aula. Aqui se pretende incluir uma dimensão adicional de explicação para este fato observado.

3.4 A experiência estudantil realizada online no contexto da pandemia

O questionário aplicado aos estudantes em 2021 contemplou questão que permitiu que estudantes compartilhassem experiências de aprendizado ou atividades que passaram a realizar no período de isolamento social provocado pela pandemia. As respostas foram categorizadas em dimensões práticas e dimensões subjetivas de aprendizados e atividades. Alves (2007) salienta que existe relação entre os estudantes e seus múltiplos contextos cotidianos e que o aprendizado também está fora dos muros da escola. Neste sentido, as experiências de aprendizado no período da pandemia, que alterou radicalmente o cotidiano da escola (que saiu do prédio escolar para *habitar* os lares dos estudantes mas não deixou de ser escola), têm o potencial de informar sobre práticas cotidianas adotadas por estudantes para aprender e que deveriam ser aproveitadas pela escola que retorna ao prédio escolar. Não é novidade produzida pela pandemia o fato de se aprender em todas as mediações da vida, mas a pandemia potencializou a variedade de mediações, interações e experiências produtoras de aprendizado.

Quanto a atividades formativas ou laborais os estudantes disseram ter aprendido a cozinhar comidas diferentes; ingressado em curso de confeitiro; realizado curso de manicure e *Nail Designer*; feito aula de zumba; aprendido a cuidar de plantas, a desenhar, a jogar baralho, a fazer artesanato e a costurar. Há, ainda, quem tenha dito ter passado a trabalhar mais – informação recorrente em diferentes investigações, enquetes e informes sobre a atividade laboral na pandemia, relacionado com os mais variados segmentos de trabalho e em diversos países. Por fim, fazer exercícios em casa também apareceu como atividade iniciada no período da pandemia.

² Consultar <https://oglobo.globo.com/rio/rio-perde-35-bi-com-tempo-gasto-no-transito-pelos-trabalhadores-21243153>

No que se refere às dimensões subjetivas de aprendizados realizados a partir da experiência pandêmica, os estudantes disseram ter aprendido a valorizar “cada minuto que passo com quem eu amo”, a amar o próximo, a importar-se consigo mesmo, a ter diversão, a valorizar mais a aprendizagem, a ajudar a quem precisa e a “ficar mais preocupado”. A pandemia colocou muitas pessoas diante de si próprias ao impor algum nível de confinamento doméstico para todos. Em maior ou menor grau estivemos todos com restrições de convivência com outros e os desdobramentos destas restrições parecem ser causa desses aprendizados apresentados pelos estudantes que responderam ao questionário no primeiro semestre de 2021. Cuidar de si e importar-se com o outro parecem ser fruto de processos de reflexão sobre si e sobre o mundo a partir dos eventos da pandemia, suas consequências sociais, econômicas, políticas e culturais bem como familiares e na vizinhança.

Para o correr do ano de 2021 os estudantes tinham expectativas de conclusão do ensino médio, chegada ao ensino superior a partir da conclusão do ensino médio, ter novas aprendizagens, voltar às aulas presenciais, almejavam a volta da normalidade, o fim da pandemia, ter saúde e prosperidade e que a vacina chegasse a todos. Expressaram, ainda, o desejo de conquista de emprego/ingresso no mercado de trabalho. As três primeiras expectativas estão mais relacionadas com questões próprias do processo de escolarização: conclusão da etapa atual de estudo, avanço para uma próxima etapa, aprendizados. As expectativas seguintes se relacionam muito intrinsecamente ao *evento pandemia*. A expectativa de retorno às aulas presenciais, a uma normalidade que talvez não se saiba descrever como será, mas em relação à qual se estabelecem expectativas, o desejo de que as vacinas cheguem para todos. O fim do ano de 2021 chega com um quadro nacional de vacinação bastante promissor, com cerca de 80% da população adulta vacinada com esquema completo, mas, ao mesmo tempo, com o advento de nova variante que expôs a desigualdade vacinal no mundo. Para “todos” também se faz relativo conforme a referência que se toma, infelizmente.

3.5 Relatos de estudantes: a aula em diálogo com a pesquisa

A pandemia de Covid-19, como já foi apontado anteriormente, alterou o funcionamento das escolas em praticamente todo o mundo. Assim, este estudo que, originalmente, seria realizado através de observação no espaço escolar e com entrevistas individuais e em grupo com jovens estudantes, precisou ser adaptado à nova realidade de fechamento físico das escolas e a transposição do espaço educativo presencial para o virtual. Nesse momento, novas hipóteses tiveram que ser levantadas na direção de pensar: “que currículos estariam sendo produzidos no

período de estudo remoto”; “como estariam os estudantes realizando seus estudos fora das salas de aula”; “se houve expectativas estudantis não realizadas em função da pandemia do Covid-19” ou ainda, “como encaram esse estudo remoto”. Em virtude do distanciamento social imposto não seria mais possível desenvolver as atividades de entrevista, então, o instrumento utilizado nesse processo foi o de realizar atividades de produção textual, no âmbito da disciplina que ministro para as turmas de NEJA. O objetivo foi levar esses estudantes a relatarem suas vivências e experiências nesse período pandêmico.

Pierucci (1999) afirma que todos temos o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros, assim, partindo dos relatos dos estudantes podemos perceber a força dessa afirmação. No período pandêmico cada respondente teve suas experiências, suas fragilidades e produziram adaptações subjetivas e particulares. As atividades de produção textual foram instrumentos que utilizei para estabelecer uma espécie de diálogo com os estudantes, entrecruzando o interesse sobre como vinham vivendo a *escola em casa*, através de atividade curricular de produção de texto e mapeamento das experiências estudantis como forma de incidir sobre as práticas pedagógicas docentes que também se adaptaram e seguem se adaptando às mudanças de dinâmicas escolares (do presencial ao remoto e gradativo retorno presencial).

Essas produções de texto faziam parte das tarefas semanais das classes nas quais ministro aulas de Língua portuguesa, e com auxílio dos instrumentos digitais, como o *Google classroom*, foi possível dar corpo a essa parte de minha pesquisa. Utilizei temas geradores nas atividades postadas na plataforma de ensino da rede estadual do Rio de Janeiro. Essas atividades foram realizadas pelos estudantes matriculados nas turmas 1001, 3001 e 4001 da NEJA, no segundo semestre de 2020, as mesmas que responderam ao primeiro questionário, analisado anteriormente nesse capítulo. Para garantir a preservação das identidades dos estudantes os nomes que aparecerão nesses relatos foram alterados. Foram 6 alunos que tiveram participação efetiva nesse estudo e são caracterizados a seguir:

- Roberto, discente NEJA I, sexo masculino, 24 anos.
- Sílvia, discente NEJA I, sexo feminino, 20 anos.
- Laura, discente NEJA I, sexo feminino, 40 anos.
- Carla, discente NEJA III, sexo feminino, 30 anos.
- Vânia, discente NEJA III, sexo feminino, 56 anos.
- Marta, discente NEJA IV, sexo feminino, 35 anos.

Foram realizadas três atividades de produção textual, que tanto atendiam a finalidade de conteúdos e atividades a serem realizadas no contexto da aula de língua portuguesa conectada com os eventos da realidade quanto capturavam experiências, vivências e modos de enfrentar as mudanças impostas pela pandemia no que se refere aos estudos. A primeira atividade teve como tema as mudanças que ocorreram no mundo por causa da pandemia da Covid-19. O questionamento foi: “Levando em consideração as mudanças ocorridas no mundo por causa da Covid-19, escreva um relato narrando como foi sua adaptação a essa nova realidade em relação às atividades escolares. Como você organizou sua rotina para realização de seus estudos? Para você, qual o resultado desse processo de educação remota? O seu aprendizado sofreu interferência nessa nova forma de estudar?” Todos os seis estudantes, que continuavam participando das atividades escolares regularmente naquele momento do ano, apresentaram respostas para essa atividade.

Em resposta ao que produziram foi apresentada nova questão: “Escreva um texto comentando quais eram as suas expectativas em relação ao seu aprendizado antes da interrupção das aulas presenciais. O que você esperava do ano letivo de 2020, antes da pandemia”, nessa atividade houve a resposta de cinco estudantes.

A terceira e última atividade de produção textual foi composta por quatro perguntas discursivas e cinco estudantes contribuíram com seus relatos. A sequência de indagações foi: “Qual é a sua opinião sobre o estudo remoto? Como você administrou seus estudos nesse período pandêmico? O que você aprendeu de novo no período da pandemia? O que você considera mais relevante no ambiente escolar: as relações sociais, o aprendizado ou a socialização? Por que você resolveu cursar o ensino médio na NEJA? Explique seus motivos”.

As respostas para todas as perguntas apresentadas nas 3 etapas de atividades de produção textual foram reunidas segundo autoria, ou seja, o conjunto de respostas de cada estudante. Esta maneira de organizar o material permitiu reconstituir de maneira mais integral as experiências de cada um dos estudantes.

Vânia é aluna da NEJA III, tem 56 anos e filhos e netos que vivem distantes. Segundo seu relato, o aprendizado sofreu muito com a transposição para o modo remoto e, não conseguiu garantir a mesma qualidade que tinha antes em aulas presenciais. Para ela, “as aulas não são tão animadas ou intensas como antes”, afirma que teve que se adaptar a essa nova realidade, e que o ensino virtual é um novo desafio para ensinar e aprender, “o aluno comprometido aceita o desafio de absorver conhecimento com compromisso”, salienta. Todavia, conclui que não administrou bem seus estudos nesse período por sentir muita dificuldade em acessar a internet e por não ter tido ajuda. Os relatos de Vânia dão conta de sua dificuldade em acessar a internet

e em manejar as ferramentas tecnológicas das aulas remotas bem como as redes sociais. Revela a falta de apoio para aprender a usar essas ferramentas. O apoio não aconteceu tanto por conta do distanciamento social que impedia que conhecidos, vizinhos, parentes, pessoas próximas pudessem ajudar presencialmente com o manejo de equipamentos e aplicativos, mas também porque muito pouco se pensou, a partir das políticas educacionais, a produção de suportes, também através da mediação de tecnologias, para ajudar o aprendiz. Vânia passou por um difícil processo de adaptação, mas conseguiu dar continuidade a seus estudos de forma remota. A estudante afirma, em seu texto, que aprendeu a acessar as redes sociais e voltou a praticar a convivência familiar: “descobri como é importante estar conectada, pois me motivou a aprender a cozinhar receitas novas e estar sempre acompanhando as notícias”. Ela afirma que saber usar redes sociais e ter conexão com internet proporcionou matar a saudade de seus filhos, netos e amigos que estavam distantes no período de isolamento social. Vânia declara que são relevantes as relações pessoais, o aprendizado e a socialização, pois, “um ambiente escolar saudável é composto por amigos que se ajudam, professores que têm prazer em ensinar, mesmo nas condições adversas em que sempre se encontram”. Para ela, a socialização é consequência positiva quando se tem alunos e professores comprometidos em aprender e ensinar. O motivo para retornar à escola, após 40 anos sem estudar, foi o desejo de aprender e estar em uma instituição educacional. Afirma que recebeu incentivo de seus filhos e netos para retornar aos bancos escolares, e que em breve almeja entrar em um curso superior. Ela estava, em final de 2020, no penúltimo módulo do ensino médio na modalidade EJA o que significa que ao concluir este módulo lhe faltaria apenas mais um para concluir o ensino médio e ter os requisitos escolares exigidos para o ingresso no ensino superior.

Roberto estudava na NEJA I, primeiro módulo do Ensino Médio na modalidade EJA ofertada pela rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Tinha 24 anos ao realizar as atividades propostas. Segundo ele, estudar em casa foi difícil, por ser cansativo, e considerava que o aprendizado não estava tendo a mesma qualidade de quando era presencial pois o aluno aprenderia mais com o professor em sala de aula do que sozinho frente a uma tela de computador ou telefone. O jovem afirma: “eu sempre fui relaxado para os estudos, nunca vi a falta que ia me causar”. Hoje, afirma que quer resgatar o tempo perdido e terminar o ensino médio. Esse foi seu principal objetivo ao se matricular numa turma da NEJA. Roberto declarou que os estudos remotos foram prejudiciais aos alunos por não ter o acompanhamento presencial dos professores. Afirmou que “estamos perdendo muito nesse ano [2020], e vamos chegar ao próximo período sem aprendizado”. Em relação ao que considera mais importante na escola, afirma que, sem sombra de dúvidas, o mais importante no ambiente escolar é o aprendizado

“pois todos nós temos que ter um aprendizado bom para chegar a algum lugar, ter um futuro”, salienta. Em sua resposta, afirma que resolveu fazer a NEJA pois quando criança foi reprovado algumas vezes, e entrar nessa modalidade da educação era importante para tirar seu atraso em relação aos anos escolares. Vale aqui lembrar que, cumprindo percurso linear, sem interrupções ou reprovações, espera-se que o ensino médio seja concluído, no sistema escolar brasileiro, aos 18 anos de idade. Roberto estaria, portanto, tentando minimizar um intervalo de 6 anos entre o que se considera o momento ideal de conclusão do ensino médio e seu próprio percurso escolar. A atividade proposta não contemplou perguntas sobre o momento em que esses estudantes interromperam seus estudos e por isso não é possível saber se Roberto havia retomado os estudos naquele semestre iniciando o ensino médio na modalidade EJA ou se havia concluído recentemente o ensino fundamental também na EJA dando continuidade imediata ao ensino médio. Mas pode-se dizer, a partir do que escreveu Roberto, que ele considerava o ensino presencial de melhor qualidade e que atendia melhor às suas expectativas quanto à qualidade de sua formação do que a experiência remota estava lhe proporcionando.

Marta é estudante da NEJA IV, último módulo do Ensino Médio nesta modalidade. Tem 35 anos, dois filhos adolescentes, o que, segundo ela, também contribuiu para que voltasse a estudar e ajudou a enfrentar o período remoto de estudos. Afirma, em seu relato, que sentiu muita dificuldade de estudar em casa: “estudar em casa tem sido um desafio, faço minhas tarefas do lar e, ao mesmo tempo, faço as atividades escolares”. Salienta que por falta da assistência dos docentes sente muita dificuldade em ajudar os filhos adolescentes com suas tarefas escolares, assim, diz que esse foi seu maior desafio. Afirma que se sente frustrada por ter que terminar seu ensino médio de forma remota: “fiz muitos planos para colocar em prática, mas infelizmente nada do que foi planejado foi concluído por conta da pandemia”. Os escritos de Marta mostram que o período de estudos remotos, para ela e seus filhos, foi um desafio que teve que ser enfrentado conjuntamente. E indica também que seu tempo de estudo foi disputado com o tempo das tarefas domésticas, ou seja, não sobrou tempo para estudar além do tempo dedicado a assistir aulas; as tarefas e afazeres domésticos e de cuidados com os outros lhe tomavam todo o tempo restante sem haver tempo específico para que ela estudasse e realizasse suas tarefas escolares. Assim, pode-se constatar que, nesse caso, o maior desafio enfrentado foi conciliar as tarefas de ser mãe, estudante e dona de casa sem suportes e com todas as atividades acontecendo no mesmo espaço de vida.

Sílvia, 20 anos de idade, estava cursando o primeiro módulo da NEJA. Ela afirmou não ter dificuldade em se adaptar ao ambiente virtual de estudos: “eu me adaptei tranquilamente, tenho bastante contato com o mundo virtual”. Ressalta que o estudo remoto já vem sendo usado

nas Faculdades e escolas EAD, e que as pessoas que já tinham esse ritmo de estudo não sentiram tanto com a mudança. Entretanto, salienta que a falta de contato com os professores e amigos foi um ponto negativo do estudo remoto. Afirma que tira algumas horas no seu dia para a realização das tarefas escolares. Em relação ao que foi aprendido no período da pandemia, Sílvia afirma que esse processo de distanciamento social trouxe um sentimento de empatia: “aprendi a ter empatia, pois a vida do próximo depende de nós também. Foi importante mudar hábitos, como fazer exercícios físicos em casa, e não mais na academia”. Para ela o mais importante, em um ambiente escolar, é o aprendizado, mas é normal que as relações pessoais aconteçam. E estar matriculada na NEJA foi a maneira que escolheu para conseguir conciliar seu trabalho com os estudos: “precisar trabalhar foi um dos maiores motivos para que eu pudesse estudar nessa modalidade, tive alguns atrasos de série. Mas o motivo maior foi precisar trabalhar”. Sílvia demonstra não ter tido dificuldades significativas em acessar aulas online, ter acesso a equipamentos adequados e manejar as ferramentas virtuais de aulas e que não foi difícil a adaptação por já estar familiarizada com o ambiente virtual. Considerou que a falta de relações interpessoais foi o ponto de destaque negativo nesse período pandêmico.

Laura, discente da NEJA I, tinha 40 anos de idade no momento de seus relatos. Ela afirma que foi difícil enfrentar esse período de estudos remotos e pensou em desistir: “tive dificuldade para me organizar, eram muitas atividades, pensei em desistir”. Apesar das dificuldades disse que a adaptação era uma necessidade pois apesar de pensar em desistir quis seguir em frente. Considera que o resultado de seu esforço de adaptação foi bom mas não excelente, pois não foi fácil estudar *online* sendo tudo novo e diferente. Segundo Laura, esperava ter um ano letivo normal, mas que tem a sensação de ter um aprendizado mais lento: “apesar das aulas *online* serem boas, ainda me sinto retardatária e não vejo a hora de voltar à sala de aula”. Ressalta que não consegue conciliar suas tarefas domésticas com o estudo remoto: “esse ensino é bem complicado, pois durante o estudo dentro de casa, dificulta um pouco porque aparecem coisas para fazer, campainha tocando, etc. E na escola você fica mais concentrado e tira dúvidas com o professor”. Segundo ela, uma das novidades aprendidas no período remoto foi o melhor manejo da internet e ferramentas de navegação e acesso a conteúdo e assistir aulas no *YouTube*. Afirma que, apesar das dificuldades, “cada dia se aprende mais, mas depende do comprometimento”. Ela se refere a comprometimento pessoal e individual, não está fazendo referência a ações de docentes ou do coletivo escolar composto por professores e colegas estudantes. Ressalta, ainda, que o mais importante no ambiente escolar é estudar e deixar o lado pessoal em casa. Laura enfatiza que dá importância do ato de estudar em detrimento das relações pessoais. A estudante expressa uma percepção muito solitária e isolada para o ato de

estudar, conhecer, se informar e se formar. As dificuldades ganham relevo e as possíveis soluções parecem apontar apenas para ações dela própria como se não tivesse qualquer expectativa ou perspectiva de ser ajudada em suas dificuldades.

A última participante das atividades de produção textual foi Carla que estava no terceiro módulo da Nova EJA e tinha 30 anos de idade. Expressou, em seus relatos, que o período da pandemia a afetou muito emocionalmente, que sofre de ansiedade e outros problemas relacionados com a saúde mental. Para ela, o ensino remoto trouxe muitas dificuldades: “esse processo de estudo *online* está sendo difícil porque tenho dificuldade em aprender, sem falar na falta de internet e de tempo para estudar”. Ressalta que antes do período pandêmico estava motivada e animada com os estudos, pois conseguiu concluir o fundamental, e agora com 30 anos iria, finalmente, iniciar o Ensino Médio: “Querida correr atrás do tempo perdido, pois perdi muitas oportunidades de trabalho por não ter o ensino médio. Isso me frustra bastante”. Um dos seus maiores entraves foi a falta de estrutura para acessar a plataforma de realização de aulas e disponibilização de materiais de estudo: “Tive muita dificuldade para acessar a plataforma, por falta de um celular bom ou computador”. Apesar das dificuldades Carla salienta que esse foi um período de muitos aprendizados, afirmando que novo mesmo tinha sido aprender a utilizar internet e as ferramentas que ela proporciona utilizando as redes sociais e sites variados como instrumentos de aprendizado. Em relação ao que é mais importante no ambiente escolar, não é possível dissociar aprendizado e socialização, pois ambos são indispensáveis para Carla. Todavia, afirma “que o aprendizado é o mais importante, dele tiramos a base do nosso futuro. A socialização é essencial para que consigamos o mesmo objetivo sem desigualdade”. Carla, em seu relato, informa que o motivo para estar matriculada em uma classe da NEJA foi recuperar os anos que passou longe da escola por estar cuidando de seu filho. Carla sintetiza a condição de muitas estudantes da NEJA, que largam os estudos para cuidar de filhos ou trabalhar para sustenta-los mas que, também em função dos filhos, retorna à escola. O retorno à escola motivado por filhos acontece pela intenção de dar bom exemplo ou de conquistar melhores condições de vida que, através do estudo, pode permitir melhores condições de trabalho.

Em síntese pode-se dizer que Vânia (56 anos) experimentou de maneira mais aguda os desafios de manejar a tecnologia através da qual as aulas passaram a acontecer com o advento da pandemia. Roberto (24 anos) não expressou dificuldades com o manejo das tecnologias mas traz como marca negativa do ensino remoto a ausência de interação com professores para melhor aprender. Marta (35 anos) enfrentou o desafio de conciliar os estudos com a sobrecarga de trabalho doméstico que incluía auxiliar os dois filhos adolescentes em seus estudos remotos.

Sílvia (20 anos), por sua vez, a mais jovem deste grupo de estudantes, não sentiu dificuldades em adaptar-se ao remoto pois disse já ser muito familiarizada com equipamentos, plataformas virtuais e redes sociais, mas, ainda assim, sentiu falta da interação direta com professores e colegas. Laura (40 anos) teve dificuldades difusas, distribuídas entre produzir rotina de estudos, dar conta de sobreposição de atividades domésticas, de trabalho e de estudo, todas realizadas de casa. E Carla (30 anos) foi a expressão dos problemas de saúde mental que acometeram tantas pessoas nesses tempos pandêmicos. Também é Carla quem expressa uma característica comum a estudantes de EJA: o abandono e o retorno aos estudos por um único motivo, o próprio filho.

Pode-se perceber neste pequeno grupo uma marca geracional que separa os mais jovens, mais afeitos ao uso de equipamentos e das mediações tecnológicas, dos mais velhos, que expressaram, reiteradamente, maiores dificuldades com o uso das tecnologias, seja de acesso seja de manejo de equipamentos ou de plataformas e aplicativos tecnológicos. Laura foi a única deste grupo que não expressou efeito negativo do distanciamento que impediu interações com professores e com colegas; ela considera que a escola é lugar de aprender e que interações de amizade ou interpenetrações da vida privada na escola devem ser evitados. Os demais estudantes participantes desta atividade de pesquisa, independentemente da idade, expressaram, de modo mais ou menos intenso, a falta que sentiram de interações com professores para tirar dúvidas, compreender melhor conteúdos, etc e com colegas no sentido dos apoios que compartilham para superar adversidades da escola e da vida e das trocas afetivas.

Um elemento relevante deste conjunto de respostas é a ausência de considerações quanto a diálogos e interpenetrações entre práticas pedagógicas, conteúdos disciplinares e temas pandêmicos, seja relativos à conjuntura – alterações do cotidiano e das sociabilidades, a transposição das aulas presenciais ao ambiente remoto, os usos e desusos das tecnologias, entre outros – seja relativos aos conhecimentos sistematizados e de caráter propriamente escolar ligados à pandemia – estatísticas, virologia, questões ambientais que podem explicar a pandemia, a história das pandemias, etc. Não se pode afirmar que a rede estadual não tenha incorporado temas e questões relacionadas à pandemia a partir de respostas de cinco estudantes, mas é possível afirmar que estes estudantes não perceberam estas conexões. E, se estes não perceberam, vale levantar a questão para futuras análises: seria esta uma percepção mais universal entre estudantes da rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta-se aqui as considerações de discentes matriculados na rede estadual do Rio de Janeiro, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, que foram submetidos ao ensino remoto em consequência da pandemia de COVID-19 enquanto matriculados em uma escola situada na Baixada Fluminense. Essa forma de estudar teve início em março de 2020 e persistiu até quase o fim do ano letivo de 2021. É imprescindível que os estudantes sejam ouvidos, e que haja um registro das experiências desses estudantes da NEJA. A educação pública gratuita deve ser oferecida a todos, em qualquer tempo, sem exclusão. Os estudantes devem estar no centro do processo de ensino aprendizagem, cabe ao sistema educacional oferecer meios eficientes para que esse objetivo seja alcançado. O currículo, como foi analisado nesse estudo, deve ser uma construção cotidiana, democrática que inclua todos os envolvidos nesse processo.

Neste sentido, recuperamos citação do primeiro capítulo para retomar esta ideia de Giroux sobre currículo. O autor, da escola de teoria crítica do currículo, fala da necessidade de o currículo integrar “a consciência crítica, os processos sociais e a prática social, de tal forma a esclarecer aos estudantes não simplesmente como forças do controle social operam, mas também como estas podem ser superadas (GIROUX,1997, p.69).

O que se pode observar, da análise dos questionários e das produções textuais dos estudantes, é que tal integração se fez muito frágil, tanto nas ações centralizadas pela Secretaria de Estado de Educação quanto nas ações mais localizadas na escola (deslocada do prédio escolar para as ações remotas mas sem deixar de ser Escola) e em práticas docentes. Estudantes tiveram muitas dificuldades para frequentar aulas e atividades escolares por falta de equipamentos adequados, falta de acesso a internet de qualidade, dificuldades de operar aplicativos e plataformas em que foram disponibilizados materiais e onde aconteciam aulas síncronas. Faltou a eles apoio técnico e pedagógico para o uso das ferramentas tecnológicas e, adicionalmente, desconsiderou-se questões típicas da Educação de Jovens e Adultos que, frente à diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, demandam variedade maior de apoios e suportes. Contudo, também traço marcante dos sujeitos da EJA, a disposição de continuar, superando dificuldades, seja como for, também se fez presente. Mas o distanciamento físico implicou a quebra da solidariedade intergeracional que também é um traço marcante da EJA: jovens e adultos, com diferentes experiências e saberes acumulados na vida, se auxiliam mutuamente frente aos diversos desafios que enfrentam no cotidiano da escola. Esta solidariedade não encontrou caminho para sua realização neste modelo remoto. É possível imaginar possibilidades colaborativas e solidárias realizadas através de meios digitais,

mas isto não esteve no horizonte dos estudantes que participaram desta pesquisa. Os relatos dão conta de, entre uns, ações muito solitárias de tentativas de resolver problemas de acesso e manejo das plataformas virtuais e, entre outros, de apoio daqueles com quem compartilhavam a moradia e não mais do que isso. A compreensão sobre as razões da dificuldade de acesso a equipamentos e conexões, sobre a desigual distribuição dos bens tecnológicos, sobre a história do desenvolvimento tecnológico que levou a conexão de internet para o smartphones e desmobilizou a luta por acesso gratuito à internet, entre outros temas relevantes para a compreensão dos modos desiguais de realização do ensino remoto nesse momento de pandemia não estiveram presentes no horizonte de aprendizados dos estudantes da EJA participantes desta pesquisa. A premissa de Giroux não se fez presente em nenhum dos dois sentidos de sua elaboração: nem para a compreensão de como forças de controle social operam nem tampouco sobre como superá-las.

Através da prática docente diária, foi possível constatar maior participação dos discentes que estavam ingressando na unidade de ensino no ano de 2021 quando comparados aos quantitativos que concluíram o ano de 2020. Foi possível observar que o aprender não está circunscrito ao ambiente escolar, e sim é possível gerar conhecimento em outras esferas fora das delimitações da escola. No período das aulas remotas, esses estudantes desenvolveram uma série de habilidades que não seriam possíveis somente em ambiente escolar. O aprender por toda vida está presente em todos os processos que formam as trajetórias desses aprendentes. E mesmo com tantos problemas, a escola pública ainda tem importância na vida e na caminhada desses sujeitos. Giroux (1983) também salienta que o currículo deve ser formado por uma esfera pública democrática. Porém, não foi esse o caso na rede estadual do Rio de Janeiro, quando os discentes foram convocados ao retorno presencial às aulas. No período de ensino remoto, não houve esforços dos governantes em garantir acesso e permanência desses estudantes na escola (remota) mas mesmo diante de precárias condições, estudantes encontraram formas de permanecer e o ano de 2021 parece ter marcado o retorno à escola de sujeitos que assim o fizeram justamente porque perceberam nas atividades remotas a possibilidade de conciliar estudo e trabalho. Não se trata aqui de defender EaD na educação de jovens e adultos, o que se coloca aqui é a decisão, no meio de um semestre letivo, de retorno presencial sem consulta aos estudantes e sem sensibilidade aos modos de vida, às dinâmicas sociais e familiares alteradas pela pandemia, à reorganização dos tempos da vida que seriam necessários na nova transição, agora do remoto ao presencial. E o que se viu foi a exclusão de alunos que não tiveram condições novamente se adaptar a uma mudança. O ano de 2020 foi marcado por exclusão de estudantes por dificuldades de acesso ao modo remoto de ensinar e aprender e o ano de 2021

marcado pela exclusão daqueles que não tiveram condições de voltar, abruptamente, às aulas presenciais, sem transições e mediações neste processo.

Também se percebeu, na realização desta pesquisa com estudantes da NEJA a existência de um vínculo entre ideologia e currículo citados por Apple (1982). O teórico dos currículos estabeleceu relação entre educação e poder, em que a educação está atrelada à história dos conflitos de classe, de raça, de sexo e de religião. A capacidade de compreender tais conflitos e, a partir da compreensão agir no sentido de transformação social, redução de desigualdades e iniquidades significa ter poder sobre a própria vida, sobre processos decisórios e sobre dinâmicas sociais. Na minha trajetória como docente da rede estadual do Rio de Janeiro, reconheço que o conhecimento que a escola valoriza ainda está centrado no processo avaliativo classificatório e não no reconhecimento do que se aprende e na construção coletiva do processo de aprender. O caminho para se alcançar um currículo que proporcione ao estudante decifrar o mundo ainda está um pouco distante da realidade nas escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro.

O período pandêmico trouxe uma defasagem muito grande para esses discentes que fazem parte da NEJA. Muitos afirmaram em suas respostas que foi muito difícil estudar e conciliar seus afazeres nesse período de ensino remoto. A partir dessa perspectiva, pude observar que ainda pesa muito na sociedade questões referentes à raça, sexo, classe, como é problematizado pela Teoria Pós-Crítica de Currículo. As estudantes, através de suas respostas, ressaltaram as dificuldades de continuar seus estudos em casa, associando o cuidado com os filhos, o uso das tecnologias, o distanciamento do ambiente escolar, a sobreposição dos tempos de estudo, trabalho e afazeres domésticos no espaço da casa. Tempo e espaço se condensaram, produzindo dificuldades adicionais à já existente sobrecarga de trabalho feminino. Young (2007) defende que a escola deve garantir o acesso ao conhecimento para que haja uma distribuição mais justa do conhecimento poderosos.

Os estudantes da NEJA não tiveram voz nesse período de aulas remotas, muitos, em seus relatos, afirmaram que a adaptação foi muito difícil e que não tiveram qualquer auxílio dos órgãos públicos para darem continuidade a seus estudos. Muitos dos participantes das atividades de produção textual afirmam que a maior dificuldade encontrada no período de ausência física da escola foi o ato de estudar sem a assistência dos professores. Alguns sentiram falta das relações pessoais a tal ponto que sofreram psicologicamente com esse afastamento. Young (2007) afirma que a escolarização pode representar os objetivos universais de tratar todos os alunos igualmente, isso pôde ser observado nesse período em que cada estudante enfrentou barreiras e teve a incumbência de dar continuidade a seus estudos de forma remota,

sem nenhuma assistência de políticas públicas emergenciais. Mas não é desta forma que se pratica a universalidade apregoada por Young. O princípio universalizante da oferta escolar se materializa no resultado da oferta escolar e não em sua operacionalização. Dito de outra forma, o princípio da universalidade se realiza na medida em que todos os que passam pela escola saiam dela com experiências escolares equivalentes que tenham proporcionado igualitárias condições de interpretação e compreensão do mundo e atuação sobre ele. A universalidade não está em uma oferta igual para sujeitos desiguais e diversos. A oferta precisa ser tão diversa quanto forem as diferenças entre os sujeitos dos processos educativos de modo a equalizar desigualdades sociais.

Silva (2010) afirma que o currículo oculto é constituído por aspectos do ambiente escolar. O fechamento físico das escolas, contudo, não desfez o ambiente escolar. O que ocorreu é que este ambiente se transformou, e os relatos dos estudantes deram conta de que este ambiente se tornou mais solitário. Todas as respostas dos estudantes ressaltam a importância do convívio social, relatando a falta que tal convívio fazia nesta transposição excepcional do presencial ao remoto como um condicionante da pandemia e como essas relações fazem parte da formação humana desses aprendentes. Esses resultados servem para corroborar a ideia de que o currículo é construído no dia a dia, partindo de relações, culturas, experiências e saberes, como salienta Silva (2010). Essa construção de conhecimento não é limitada apenas às relações escolares, Alves (2007) afirma que existe relação entre o que os estudantes e seus múltiplos contextos cotidianos, e que o aprendizado também está fora das demarcações escolares. Foi perguntado aos estudantes sobre o que foi aprendido no tempo de distanciamento social, e as respostas comprovam que cada um deles adquiriu novos conhecimentos e habilidades que trazem uma formação mais abrangente. As respostas desses estudantes foram relacionadas a atividades laborais e relações emocionais, a partir da análise das respostas pude constatar que o aprendizado está inserido em todos os lugares onde haja vontade e oportunidade. Essa pesquisa traz à tona como os discentes da NEJA dialogam com o currículo. Alves (2007) salienta que existe uma escola sem muros em que seus participantes protagonizam múltiplos contextos cotidianos. Essa questão pode ser comprovada partindo das respostas dos estudantes da NEJA, onde há a criação de currículo no cotidiano e tem o significado de agregar e produzir diferentes redes de relações que são agentes construtores de conhecimento e contribuem na produção de subjetividades. O que, contudo, foi pouco percebido é a relação entre esses aprendizados variados dos estudantes com os conteúdos e práticas educativas escolares. Ainda é incipiente, nas experiências expressadas por estes estudantes, o diálogo entre os *saberes*

produzidos *na vida* e os *saberes* produzidos na escola e, a partir desse diálogo, produzir *conhecimento*.

Falar de currículo a partir desses estudantes da NEJA é reconhecer a diversidade existente nessa modalidade de ensino. Os respondentes dos questionários eram estudantes de diferentes idades, realidades e perspectivas, assim, segundo Fleuri (2003) adotar a educação intercultural nos traz um modo próprio de entender as diferenças culturais que nos circundam. O currículo não pode ser um instrumento de segregação, ele deve ter um olhar humanizado. Segundo Candau (2008), devemos repensar seus componentes e romper com toda tendência homogeneizadora e padronizada que faz parte de algumas práticas escolares. E as turmas de NEJA são um dos lugares onde essas diferenças são mais perceptíveis, partindo das respostas foi possível fazer essa constatação. Em relação à adaptação às novas tecnologias, alguns estudantes enfrentaram dificuldades, outros não viram complicações nos instrumentos das aulas remotas. A pesquisa permitiu conhecer subjetividades e reconhecer multiplicidades desse público muito diversificado. Muitos retornaram ao ambiente escolar e logo veio o distanciamento social com escolas fechadas, assim, esse estudante teve que se adaptar a uma realidade diferente da que esperava encontrar. Talvez ainda com menos parâmetros e suportes do que aqueles que vinham de experiências escolares recentes, tendo viva na memória a experiência da escolarização presencial. Fez-se novidade frente ao que já era novo para quem regressava à escola depois de tempos de interrupção do percurso escolar. Entretanto, muitos conseguiram voltar e cursar o Ensino Médio através das aulas remotas, inclusive aqueles que não conseguiam tempo para conciliar seu trabalho com a rotina da escola.

Os resultados da minha pesquisa mostraram que os estudantes da NEJA, em suas multiplicidades, valorizam tanto as relações de conhecimento quanto os pessoais. Os dados colhidos pelos questionários e pelas atividades de produção textual serviram para ressaltar a importância de nós, docentes, reconhecermos as diversidades e peculiaridades de nossos estudantes. Para esses discentes a escolarização é uma oportunidade de romper barreiras e conseguir um lugar melhor no mercado de trabalho. São muitas expectativas geradas e podemos perceber pela pesquisa que dar continuidade aos estudos é um objetivo de muitos desses discentes. Sem mencionar que, através da análise das respostas, pude constatar que estar na escola, para muitos estudantes, é recuperar o tempo que foi perdido, que após atingirem maturidade, essa é uma oportunidade que não pode ser desperdiçada.

As questões que foram propostas no início desse estudo como: “como esses estudantes se relacionam com o ato de aprender”, partindo das respostas pode-se constatar que o ato de aprender faz parte do dia a dia desses aprendentes, e que o conhecimento não está restrito aos

muros da escola; “o que é aprendido fora das demarcações escolares”, essa questão foi explorada nas questões referentes ao que foi aprendido de novo nesse período de distanciamento social, “como esses estudantes se apropriam dos conteúdos escolares e como eles os articulam nas suas vivências”, nessa indagação pude constatar que com o fechamento das escolas os estudantes tiveram que se adaptar e avançar para conseguirem passar por esse período de estudo remoto. Esse período de ensino remoto não deve ser esquecido, os dados coletados durante essa pesquisa traçam um perfil desse período que foi difícil para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Serve também para reforçar que o aprender é lavado ao longo da vida e que, mesmo longe dos muros escolares, esses estudantes conseguiram dar significado a suas trajetórias. As questões presentes nos formulários possibilitaram inferir que a educação formal é vista como um poderoso instrumento de ascensão social e, no caso do segundo questionário, um importante meio para se atingir a realização pessoal. Pode-se destacar também que durante esses estudos remotos os estudantes que participaram dessa pesquisa, mesmo com as dificuldades não pensaram em desistir dos estudos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *A escola tem futuro?* 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.77-96.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira Carvalho, São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael. *Contradições e ambiguidades do currículo e das práticas educacionais contemporâneas*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p.175-184, jan. /abr.,2012. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva-marques-gandin.pdf>> acesso em 10 de junho de 2020.
- ARROYO, Miguel *Currículo, território em disputa*.5.ed.Petrópolis, R.J.: Vozes,2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> acesso em 5 de maio de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 2000. 144 p. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> acesso em 6 de maio de 2020.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.562p. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> acesso em 6 de maio de 2020.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: *Câmara dos Deputados*, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em 6 de maio de 2020.
- BRASIL. Casa Civil. Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 100, 26 maios 2017a, Seção 1, p.3. http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2017/decreto_N_9057_25052017.pdf> acesso em 6 de maio de 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Portal da Legislação*, Brasília, 16 fev. 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> acesso em 6 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasília, DF, 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> acesso em 10 de maio de 2020.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: _____ (Org.). *Reinventar a escola*. 5.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 a.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio Antônio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo*. 2.ed.Petrópolis, R.J: Vozes, 2008, cap.1, p.13-36.

CANDAU, Vera Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de educação, Rio de Janeiro, 2008 b, v.13, p.45-56.

CORREIA, Silva Letícia Costa Pereira; BONFIM, Natanael Reis. *Narrar o cotidiano escolar: espaço vivido e currículos praticados*. Revista Brasileira de Pesquisa (auto) Biográfica, Salvador, v.03, n.09, p.1029-1045, set. /dez. 2018.

COSTA, Marisa Vorraver. *Currículo e política cultural*. In.: O currículo nos limiares contemporâneos.4.ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.37-68.

DEWEY, John. *Educação e democracia*. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DEWEY, John. A criança e o programa escolar. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10a ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978, cap.3, p. 42-62.

EYNG, Ana Maria. *Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia de qualidade social*. Revista Diálogo Educacional, v.15. n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5080>> acesso em 12 de junho de 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura e educação*. Revista Grifos, n;15, maio,2003, p.16-47.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, T.C. (Org.). *Currículo e Política educacional*. São Paulo: Vozes, 2011, cap.2, p.23-52.

GIROUX, Henry. *Poder e resistência na nova sociologia da educação: para além das teorias da reprodução social e cultural*. In: GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983, cap.2, p.31-56.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. *Rumo a uma nova sociologia do currículo*. In: GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais – rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, cap.2, p. 43-53.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. (Orgs.) BEAUCHAMP, Jeanete; PAEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>> acesso em 2 de junho de 2020.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 3.ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Cláudia Maria Petchark; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. *A função do currículo no contexto escolar*. Curitiba: Ibplex, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In.: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (Orgs.) *Debates contemporâneos*. 2.ed. São Paulo, 2005, p;13-54.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 7 eds. atualizada. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2017.

MACEDO, Elisabeth. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação.v.11.n.32.maio/ago.2006.p.285-372.

MIGNOLO, Walter. *Cambiando lãs Éticas y lãs Políticas Del conocimiento: La Lógica de La colonialidade y La postionalidade imperial*. 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução: Maria Aparecida Baptista. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. 10.ed. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP ET Aliii, FAPERJ, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; LIMA, Fabiana Ferreira de. *O novo PNE e a educação para as relações Étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente*. In.: 37 Reunião Nacional da ANPED, 04-08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo. Editora 34, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos: CLACSO, 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC – RJ. *Currículo mínimo 2012*. 2.ed. Rio de Janeiro, 2012.
<https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/lc3adngua-portuguesa.pdf>> acesso em 5 de maio de 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In.: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35. 542 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.65-68.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3.ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In.: FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. P. 117-127.

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas*. Revista Educação e Sociedade, v.108. n.101, p.1287-1302, set/dez, 2007. <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>acesso em 2 de maio de 2020.

YOUNG, Michael. *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas*. Revista Brasileira de Educação, v.16. n.48. Set/dez, 2011. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>> acesso em 2 de maio de 2020.

YOUNG, Michael. *Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento*. Cadernos Cenpec, v.3, n.2.p.225-250, jun. 2013.
[file:///C:/Users/Fam%C3%ADlia/Downloads/238-380-3-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Fam%C3%ADlia/Downloads/238-380-3-PB%20(2).pdf)> acesso em 6 de maio de 2020.