

Currículo da EJA da rede municipal de ensino de Salvador e sua relação com os movimentos sociais: que pautas importam?

Curriculum of the EJA in the municipal school system of Salvador and its relation to social movements: what topics matter

Tatiana Maria dos Santos
Márcia Tereza Fonseca Almeida
Rita de Cássia Santana de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Salvador-Bahia-Brasil

Resumo

O artigo apresenta uma análise teórica sobre os currículos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua relação com os movimentos sociais no município de Salvador/Ba. Busca-se, a partir dos argumentos levantados, apresentar as pautas que consideramos imprescindíveis para a emancipação das pessoas da EJA na rede municipal de ensino de Salvador. Discute-se o currículo e sua relação com a formação dessas pessoas e fomenta reflexões acerca das pautas formacionais que podem interessar aos sujeitos da EJA das escolas da rede municipal de ensino de Salvador. Utilizando a abordagem qualitativa, a metodologia desenvolvida foi um estudo bibliográfico acerca do tema. É um recorte de uma pesquisa em andamento, desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) e vinculada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Movimentos Sociais.

Abstract

This article presents a theoretical analysis of the curricula of Youth and Adult Education (EJA) and its relationship with social movements in the city of Salvador/Ba. Based on the arguments raised, it seeks to present the guidelines that we consider essential for the emancipation of EJA people in the municipal education system of Salvador. It discusses the curriculum and its relationship with the education of these people and encourages reflections on the educational guidelines that may be of interest to EJA subjects in schools in the municipal education system of Salvador. Using a qualitative approach, the methodology developed was a bibliographic study on the subject. It is an excerpt from an ongoing research, developed at the Municipal Department of Education of Salvador (SMED) and linked to the Professional Master's Degree in Youth and Adult Education (MPEJA) of the State University of Bahia (UNEB).

Keywords: Youth and Adult Education. Curriculum. Social Movements.

Introdução

As concepções de currículo sempre estiveram nas pautas das discussões sobre educação, e não seria diferente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A reflexão contínua é uma tarefa desafiadora. Primeiro, porque currículo é sinônimo de poder e disputa, e, segundo, porque a EJA é uma educação voltada para uma parcela da população jovem e adulta que ao longo dos anos tiveram seus direitos negados, dentre eles, o direito à educação.

Nesse sentido, a ideia de que o currículo tem estreita relação com o paradigma de formação e com o modelo de sociedade que se pretende forjar é bastante disseminada entre as educadoras/es. Logo, é importante voltar a atenção para esse artefato educacional que possui estreita relação com a formação social, cultural e política das/os estudantes, considerando que “no currículo se joga um jogo decisivo” (Silva, 2001, p. 29). Ou seja, o currículo é a porta pela qual se abrem os processos de formação que determinarão o viés da concepção de educação e de sujeito que se pretende formar na sociedade. Assim, é fundamental refletirmos sobre uma proposta curricular que defenda um paradigma educacional crítico, transformador e emancipatório para a formação dos sujeitos da EJA. Considerando, sobretudo, quem são essas pessoas, como elas aprendem, porque estão na escola ou porque buscam retomar o processo de escolarização, ou seja, um paradigma curricular que reconheça as/os educandas/os na sua inteireza enquanto sujeitos de direitos. Nesse sentido, as lutas dos movimentos sociais na sociedade se constituem em uma possibilidade de ampliar os horizontes sobre a discussão curricular no campo da EJA.

Essas reflexões fomentam alguns questionamentos: qual currículo é pertinente para a formação de sujeitos críticos e emancipados da EJA no município de Salvador? Quais as contribuições dos movimentos sociais na constituição do currículo de EJA da rede municipal de ensino de Salvador? Quais pautas importam na produção desse currículo?

Nesta perspectiva, objetivamos neste artigo, refletir sobre a constituição do currículo da Educação de Jovens e Adultos a partir das contribuições da teoria crítica do currículo, em especial da educação popular, assim como dos movimentos sociais na produção de pautas que contribuam para a formação crítica e emancipatória das/os jovens e adultas/os da rede municipal de ensino de Salvador/Ba.

Para fundamentar as reflexões do presente artigo, foi realizada pesquisa bibliográfica a partir de leituras sobre a Educação de Jovens e Adultos, o campo do currículo, incluindo reflexões sobre movimentos sociais, especificamente o Fórum EJA Salvadorⁱ e o movimento de classe do Coletivo de Coordenadoras/es Pedagógicas/osⁱⁱ da Rede Municipal de Salvador, dois movimentos sociais importantes para a discussão de pautas acerca da EJA no município de Salvador, na Bahia.

Conforme Gil (2008) a pesquisa bibliográfica é a elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com o material disponibilizado na Internet. Sendo assim, dialogamos com a produção de diversos autoras/es, dentre elas/eles: Freire (2015, 2016, 2021), Arroyo (2006, 2014, 2017, 2022), Silva (2001, 2014), Apple (2006), Moreira (2002,), Macedo (2013), Sacristán (2000, 2013), Candau (2008), Santos (1997), Ribeiro (2018, 2019), Davis (2017), Hooks (2023), Krenak (2020), dentre outras/os autoras/es, documentos oficiais, estudos e pesquisas que recorreremos para subsidiar as análises críticas do tema aqui em pauta.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira, discorreremos acerca da relevância do currículo implicado com a formação crítica e emancipatória dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Na segunda seção, refletimos sobre as especificidades do currículo da EJA no contexto da Rede Municipal de Ensino de Salvador, bem como as contribuições dos movimentos sociais na luta pelo direito à educação das/os jovens e adultas/os. Na última seção, explicitamos acerca das pautas que, na nossa compreensão, se constituem imprescindíveis para a formação da cidadania e emancipação social, política e cultural dos sujeitos da EJA da rede municipal de ensino de Salvador.

Sobre currículo e sua relação com a formação

Os estudos sobre currículo a partir das teorias críticas estabelecem uma intrínseca relação entre saber e poder, educação e ideologia. Silva (2014) e Apple (2006) argumentam que o currículo não pode ser considerado um documento estático, neutro, meramente técnico que se refere apenas a conhecimentos. Esses estudiosos ressaltam que o currículo é essencialmente um artefato social e cultural implicado com as relações de poder, para atender aos interesses particulares de uma determinada classe social, teoria, educação e sociedade, a fim de modificar o indivíduo de acordo com o modelo de ser humano que se pretende formar. Sacristán (2000, p. 17) corrobora com esses estudiosos e argumenta que

“os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Mas, é em Freire (2021), grande pensador brasileiro que contribuiu significativamente para o ideário da teoria crítica do currículo, sobretudo no campo da EJA, que encontramos, nos meados do século XX, fundamentos teórico-práticos para uma educação emancipatória. O referido autor, mobilizado pela crença na educação popular, impulsionou uma compreensão de educação que visava a mudança da práxis da educação bancária para uma educação emancipatória e libertadora. Para Freire (2021), a educação está conectada à marcha da vida e à realidade das/os estudantes, e precisa voltar-se para a formação de pessoas críticas, criativas e atuantes na sociedade.

Assim, compreendemos que, a partir das teorias críticas, o currículo passou a ter uma nova configuração, tornando-se pauta de conscientização e reivindicações sociais. Contudo, conforme Silva (2001; 2014), apesar dos avanços pautados por essas teorias, elas focaram sua atenção nas relações de poder, condições sociais, luta de classes e exploração econômica, sem incluir outros tipos de relações, como de gênero, etnia, raça e sexualidade, pautas importantes para a formação humana, crítica e autônoma. Desse modo, novas discussões emergiram com a pós-modernidade, cuja diversidades, incertezas e complexidades dos problemas se impõem no mundo social e, por conseguinte, no âmbito educacional. É nesse contexto que as teorias pós-críticas do currículo surgiram, tensionando a narrativa das teorias críticas para o avanço da compreensão desse novo cenário social, político e educacional.

Sendo assim, as/os estudiosas/os das teorias pós-críticas atentaram para o que estava ocorrendo na sociedade e direcionaram suas análises para os discursos dos movimentos sociais e culturais inferiorizados que conforme Silva (2014), se originaram nos Estados Unidos, tendo o multiculturalismo como o seu principal representante. Naquele contexto, os movimentos das mulheres, negros, homossexuais e lésbicas iniciaram fortes críticas contra a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual e cristã no paradigma literário disseminado nos currículos universitários.

Pereira (2001, p. 150) afirma que nessa disputa teórica por espaço no território curricular, “muitas vozes são silenciadas, muitos grupos são socialmente marginalizados, a partir de um ‘pacote cultural’ concebido como ‘superior’ e ‘único’, fundamentado em um

referencial autoritário e dogmático”. Nessa perspectiva, ela elabora que é preciso fortalecer as vozes dos diversos grupos culturais que compõem o universo da sala de aula, de modo que as suas singularidades sejam respeitadas e que se promova um ambiente em que as diversas culturas possam conviver pacificamente. Macedo (2013) corrobora com Pereira (2001) e enfatiza que a tensão entre as teorias críticas e pós-críticas nos alerta que, mais importante do que o debate e os limites dessas teorias, é entendermos o significado delas para a ampliação das pautas sociais.

Os movimentos sociais em defesa da EJA no município de Salvador: diálogos fundantes em busca de pautas que importam

Arroyo (2006, p. 224) afirma que “a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre o educando”. Sendo assim, a despeito de ainda continuar se sustentando em práticas educacionais adaptadas do Ensino Fundamental e Médio, ele argumenta que, ao contrário disso, a EJA precisa de um currículo próprio e de um olhar específico para as suas práticas. Nesse sentido, o referido autor indaga: “Por que não questionar essa rigidez instituída em vez de encaixar nela a EJA?” (Arroyo, 2006, p. 227).

Nas escolas vinculadas à rede municipal de ensino de Salvador, a oferta da EJA é ainda mais complexa, considerando que, no contexto atual da referida rede de ensino, a Educação de Jovens e Adultos não possui uma proposta curricular específica. Durante esta pesquisa, os documentos localizados no site da SMED (2024) relacionados a essa modalidade de ensino no município foram os “Saberes da EJA I, – Tempo de Aprendizagem I, II e III” e “Saberes da EJA II, – Tempo de Aprendizagem IV e V”, produzidos em 2014. Torna-se necessário, pensar em propostas e práticas curriculares voltadas para as demandas das/os estudantes da EJA. Posto isso, podemos indagar: qual currículo é relevante na EJA? Mais ainda: na contemporaneidade, qual currículo importa para a Educação de Jovens e Adultos no município de Salvador?

Conforme Gohn (2003), os movimentos sociais são manifestações realizadas por diferentes grupos da sociedade civil com interesses diversos, que a partir da inquietude e da não aceitação da opressão da classe trabalhadora, lutam por justiça social. Em suas pesquisas, a autora demonstra a variedade de lutas, desde movimentos organizados para a libertação política do país, passando por movimentos estudantis em prol de uma educação pública de qualidade, bem como os movimentos de camponeses e toda sorte de movimentos populares urbanos. No que se refere às reivindicações pela educação, Gohn (2016, p. 1) ressaltou que:

Currículo da EJA da rede municipal de ensino de Salvador e sua relação com os movimentos sociais: que pautas importam

[...] têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As questões centrais no estudo da relação dos movimentos sociais com a educação são as da: participação, cidadania e o sentido político da educação. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania. Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes.

A EJA é fruto dos movimentos sociais em favor da educação de jovens e adultos/os garantindo o direito ao conhecimento e à educação em qualquer momento da vida. No Brasil, ela tem suas origens nos movimentos de educação popular fomentados nas décadas de 50 e 60 (cinquenta e sessenta), tendo no pensamento filosófico de Paulo Freire e na sua concepção de alfabetização de adultos a principal fonte de inspiração. Freire (2016, 2021) ao iniciar tal movimento em favor da educação das pessoas não alfabetizadas no Brasil, argumenta que tal processo deve corresponder à formação plena do ser humano, definida por ele como preparação para a vida, para a formação de valores, relacionados a uma consciência política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na contemporaneidade, no município de Salvador, destacamos a força de dois coletivos em favor da EJA na rede municipal de ensino: o Coletivo de Coordenadoras/res Pedagógicas/os da rede municipal de ensino de Salvador e o Fórum EJA Salvador. Esses grupos articulados vêm enfrentando as condições desiguais de oferta da EJA no município, por meio de denúncias nos últimos anos da política de fragmentação e desvalorização da EJA implementada pelo executivo municipal através da SMED. Nessa perspectiva, esses coletivos mobilizaram a categoria docente e a comunidade escolar, denunciando junto ao Ministério Público da Bahia o cenário adverso no qual a EJA se encontra na rede municipal de ensino de Salvador. Tal ação resultou na produção do Termo de Ajustamento de Conduta (TAC)ⁱⁱⁱ, no qual o município se comprometeu em implementar uma política de atenção à EJA.

Arroyo (2015, p. 53) enfatiza que “os movimentos sociais apontam por onde avançar. Na diversidade de fronteiras de suas lutas – terra, território, espaço, trabalho, renda...- colocam com destaque o direito à escola, à universidade, ao conhecimento, à cultura [...]”. Nesse sentido, os currículos precisam se abrir para essas pautas, a partir do viés da educação popular, e ampliar os conhecimentos a partir da diversidade das/dos estudantes da EJA, reconhecendo-as/os, sobretudo, como cidadãs e cidadãos de direitos. Vale dizer que os

movimentos sociais ainda são os principais responsáveis por lutar e promover justiça e equidade para aquelas/es que se encontram vulneráveis na sociedade brasileira, na qual a “cidadania é mutilada” (Santos, 1997).

Freire (2015) argumenta que na cultura educacional do nosso país, os currículos são impostos aos sujeitos como verdades absolutas e salvadoras. Ele afirma que é preciso superar essa abordagem por meio do diálogo e do desenvolvimento da criticidade, a fim de que as pessoas “abram os olhos” e compreendam o seu próprio mundo.

Nesse sentido, ressaltamos que a heterogeneidade das pautas dos movimentos sociais é importante na constituição dos currículos da EJA. Quanto mais amplo e contextualizado ele for, melhor será seu alcance no universo da diversidade dos sujeitos. No estado da Bahia e, sobretudo, no município de Salvador, existem pautas imprescindíveis para a formação da cidadania e emancipação social, política e cultural dessas pessoas, considerando o contexto histórico e atual, a saber: o movimento das relações étnico-raciais; o movimento feminista; o movimento LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis ou Trans, Queer, Intersexo, Assexual e demais Orientações e Identidades de Gênero); o movimento das questões ambientais; o movimento das pessoas com deficiência e o movimento relacionado ao mundo do trabalho. Vale ressaltar que essas pautas aqui elencadas não são prescritivas e/ou fechadas. Pelo contrário, são possibilidades para ampliar “a riqueza de experiências sociais que as(os) educandas(os) e suas (seus) professoras(es) levam para as escolas pressionam por uma visão mais ampliada dos conhecimentos e da função dos currículos e da docência [...]”, conforme preconiza Arroyo (2022, p. 123).

Destacamos que, para a EJA na rede municipal de ensino de Salvador, todas essas pautas são importantes e precisam ser desenvolvidas nos contextos escolares. Visto que são muitos os desafios enfrentados pelas/os profissionais da rede municipal de Salvador, a exemplo da juvenilização das turmas, bem como a inclusão de pessoas com deficiências na EJA, apesar de a rede ainda não oferecer as condições adequadas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dessas pessoas. Outra pauta importante diz respeito às/aos trabalhadoras/es formais ou informais que se esforçam para continuar estudando, mas enfrentam barreiras como o cumprimento do horário único e do cansaço físico e mental, que não são considerados na efetivação das políticas de permanência do município para a modalidade, uma vez que não há flexibilização da oferta, sobretudo no que se refere aos

horários. Enfim, várias pautas são importantes. Além daquelas já pontuadas, é importante destacar as pautas que se referem à luta pela dignidade das mulheres, gays e de todas as pessoas da comunidade LGBTQIA+ que são vítimas de variadas formas de violências, tanto as simbólicas quanto aquelas que atentam contra a vida dessas pessoas, considerando os altos índices de feminicídio e assassinatos da população homoafetiva. Todavia, neste artigo, nos limitaremos a fomentar reflexões acerca das pautas: currículo e questões de gênero; currículo voltado para questões étnico-raciais; currículo e questões ambientais.

É lícito dizer que as pautas aqui destacadas, além de ampliar, fortalecer os currículos e apontar algumas pistas para a ressignificação da práxis formativa das/os docentes, se referem à vida dos sujeitos em sua totalidade. Elas consideram as questões históricas e factuais que envolvem a população soteropolitana no universo da EJA na rede municipal de ensino de Salvador.

Currículo e as questões de gênero

Como mulheres negras e educadoras, sempre refletimos sobre as condições e o papel da mulher na sociedade e, portanto, questionamos a disparidade de oportunidade e participação das mulheres nos diversos espaços sociais em relação aos homens. É lícito afirmar que, a despeito de toda luta feminina, essa desigualdade ainda é evidente em pleno século XXI. Dessa forma, a vida estudantil da maioria das mulheres, principalmente das mulheres negras, é interrompida, obrigando-as a se esforçar ainda mais para frequentar a EJA após uma rotina exaustiva de trabalho. Nesse sentido, alguns questionamentos surgem: de que maneira as ações educativas desenvolvidas nos espaços de formação colaboram para o (re)ingresso e a permanência das mulheres para conclusão dos seus estudos na Educação Básica? Como os currículos podem contribuir para as discussões sobre questões de gênero, tendo em vista uma formação emancipatória dessas mulheres?

A intelectual e ativista política estadunidense Hooks (2023, p. 25) afirma que “feministas são formadas, não nascem feministas”. Nesta perspectiva, é fundamental que os espaços formacionais possibilitem a formação de mulheres para que se conscientizem de sua condição de violência.

As discussões de Hooks (2023) estão em total sintonia com os estudos de Freire (2021), pois para o referido autor, a educação só tem sentido se o ser humano conhecer a liberdade

e buscar a transformação da sua realidade para melhor, e, conforme o autor, o conhecimento é o caminho.

Quem melhor que *as/os oprimidas/os*, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que *elas/eles*, os efeitos da opressão? Quem mais que *elas/eles*, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire, 2021, p. 42-43).

Se a educação é o caminho para a conscientização e libertação das pessoas, o currículo, é o mecanismo de transformação, é o dispositivo político e pedagógico fundamental para alargar os horizontes das mulheres da EJA. Nessa perspectiva, é importante destacar que as escolas que ofertam turmas de EJA se constituem espaços formacionais potentes, onde as mulheres, sobretudo as negras, que sofrem as violências do racismo e sexismo, precisam ser acolhidas e estimuladas a superar suas dificuldades, que, no município de Salvador, são inúmeras. A maioria das mulheres soteropolitanas no contexto da EJA são líderes de família, mães solo que, a despeito dos reveses da vida, sonham com melhores dias. A escola, para elas, é um local de aprendizado e conhecimento, mas também de esperança para a ressignificação de sua posição e representação na vida social.

Nessa direção, Davis (2017, p. 17) afirma que “precisamos nos esforçar para ‘erguer-nos enquanto subimos’. [...] devemos subir de modo a garantir que todas as nossas irmãs, independentemente da classe social, assim como todos os nossos irmãos, subam conosco”. É disso que a EJA precisa, de currículos voltados para as demandas dos seus sujeitos, de modo que *as/os* ergam e *as/os* levem à reflexão e conscientização das suas condições de vida. Se elas são mulheres, é fundamental que essa reflexão priorize a pauta feminista, no sentido amplo da sua palavra. O “feminismo tem a ver com direitos – é sobre mulheres adquirirem direitos iguais [...]. Feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração e opressão” (Hooks, 2023, p. 12-13). Ressaltamos que o enfrentamento ao machismo, sexismo, racismo, feminicídio e todas as formas de violência contra a mulher pode ser realizado e/ou iniciado por meio de uma proposta curricular que priorize no escopo da sua concepção a história, a organização e a valorização dos movimentos sociais das mulheres.

Currículo voltado para as relações étnico-raciais

Nesta seção, ressaltaremos a importância do currículo voltado para as relações étnico-raciais, a fim de atender às demandas do povo negro que, como disse o poeta Caetano Veloso,

‘chegou sobrevivente no navio’. Considerando que esse é o tom da pele predominante na EJA não apenas no município de Salvador, mas conforme a PNAD Contínua Educação 2022 (IBGE, 2022), se apresenta no contexto da EJA em todo Brasil.

Nesse sentido, Silva (2014) salienta que o currículo é, entre outras coisas, uma narrativa de raça entrelaçada com as questões de poder e afinidade com o que é desenvolvido e valorizado. O referido autor frisa que é preciso questionar as narrativas poderosas de identidade que permeiam o currículo:

Um currículo crítico inspirado nas teorias sociais que questionam a construção social da raça e da etnia também evitaria tratar a questão do racismo de forma simplista. [...] o racismo é parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas (Silva, 2014, p. 102).

A educação para a igualdade étnico-racial está prevista na Lei nº 10.639/2003 e na Lei nº 11.645/2008, e mesmo assim, as manifestações racistas, preconceituosas e os discursos de ódio, de intolerância racial e religiosa ainda são crescentes no país e, infelizmente, nos contextos educacionais da cidade proporcionalmente mais negra do país. Sendo assim, além do investimento na formação das/os profissionais no que tange à temática, faz-se necessário investir nas ações pedagógicas cotidianas dos ambientes formacionais, e o currículo é o dispositivo mais potente para isso (Sacristán, 2013).

A filósofa Djamilia Ribeiro (2019), argumenta que, desde a infância, as pessoas negras são pressionadas a pensarem sobre sua origem racial. Conforme ela, isso ocorre devido aos xingamentos e piadas racistas que as/os negras/os sofrem desde crianças. A autora relata que passou por diversas situações preconceituosas, inclusive dentro de sua própria família, onde era chamada de “neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia”. Essas situações a levaram a entender que ser preta não era visto como normal, era ser estranha, ser um defeito. O resultado disso foi que “[...] fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era o racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. [...] não me descobri negra, fui acusada de sê-la” (Ribeiro, 2019, p. 24). A autora enfatiza que essa situação está relacionada ao conhecimento divulgado nas escolas, que não se relacionava com a sua vida, uma estudante negra. Ou seja, o currículo oficial desenvolvido nas unidades escolares privilegiava a cultura eurocêntrica:

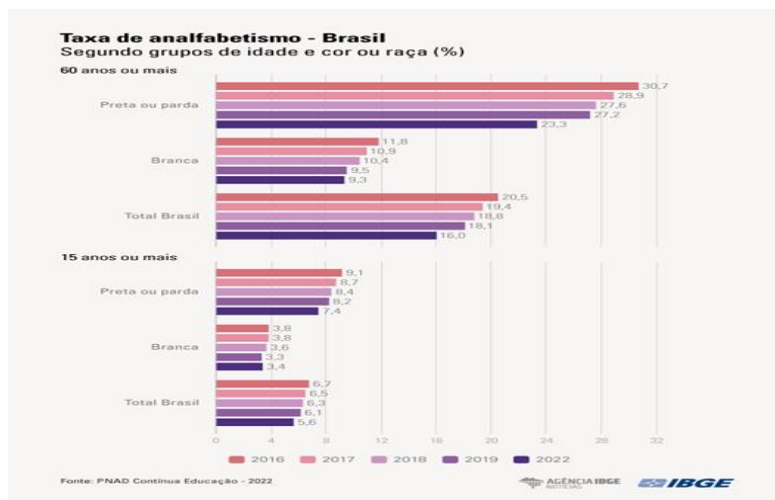
O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido [...] a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para perpetuação do sistema de discriminação racial (Ribeiro, 2019, p. 24-25).

Carmo (2021), ao tratar sobre a questão “quem é negro no Brasil” em sua tese de doutorado, destaca que a maioria das/os estudantes matriculadas/os na rede municipal de ensino de Salvador, naquele contexto, eram negras/os. Vale ressaltar que essa estatística se mantém atual, tendo em vista que Salvador é a cidade com o maior contingente de pessoas negras fora do continente Africano, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Portanto, torna-se urgente e inadiável a inserção de reflexões relacionadas ao tema da relação étnico-racial no contexto escolar, a fim de promover a aprendizagem de forma afirmativa para as pessoas negras. Carmo (2021) também argumenta que:

Além da legislação nacional há as legislações municipais que embasam esta discussão e nos convoca a pensar de forma mais detida para o currículo escolar e os posicionamentos a serem assumidos por todos os profissionais da educação [...] (Carmo, 2021, p. 31).

Diante do exposto, é importante apresentar os números que evidenciam essa realidade. A alta taxa de analfabetismo no contexto da EJA, que somando-se ao que foi apresentado, afeta diretamente as pessoas pretas e pardas do Brasil, conforme demonstrado na figura abaixo, que ilustra os resultados da última PNAD Contínua Educação 2022 (IBGE, 2022).

Figura 1 – Taxa de analfabetismo – Idade e cor ou raça



Fonte: IBGE (2022).

A pesquisa aponta que a taxa de analfabetismo entre a população preta e parda é duas vezes maior do que entre a população branca. Especificamente, entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa

encontrada entre as pessoas brancas, que é (3,4%). Em outras palavras, a grande maioria das/os analfabetas/os no Brasil são negras/os.

Gonzalez (2009) enfatiza que a Lei Áurea não efetivou a verdadeira libertação das/os negras/os no Brasil. Segundo a autora, a citada lei apenas faz uma formalização jurídica, no país, considerando que “para nós, mulheres negras e homens negros, nossa luta pela liberdade começou muito antes desse ato de formalidade jurídica e se estende até hoje” (Gonzalez, 2009, p. 1). Portanto, é fundamental refletir e, sobretudo, repercutir a luta pela verdadeira libertação do povo negro, cujos processos formacionais emancipatórios e antirracistas são fundamentais.

Santos e Dantas (2020) argumentam que somente uma educação pautada na diversidade e no viés antirracista será capaz de emancipar as pessoas, reverter tal cenário e devolver a dignidade para à população negra. Para as autoras, é preciso que as/os profissionais e instituições formativas educacionais se comprometam na tutela de processos educacionais distintos do colonialismo, e, portanto, democráticos. Nessa direção, Santos e Dantas (2020, p. 8) frisam que é necessário “pôr em prática estratégias, planos, desenhos curriculares, projetos e ações que efetivem o preceito legal da educação como um direito social”. Diante desse panorama, a proposta curricular da EJA de Salvador não pode prescindir a pauta das questões voltadas para as relações étnico-raciais e de viabilizar todas as possibilidades de desenvolver a cultura afro-brasileira que desconstrua a herança estrutural de desigualdade e de oportunidade que ainda persiste no país, e, acima de tudo, devolva a dignidade para esse povo negro da EJA que já “viu a crueldade bem de frente e ainda produziu milagres de fé no extremo ocidente”^{iv}.

Currículo e as questões ambientais

Não é novidade que vivemos em tempos difíceis para a manutenção da humanidade no planeta e para a preservação do próprio planeta. O fim da existência é uma realidade que se impõe a todos os organismos vivos da Terra na atualidade. Sendo assim, é preciso lembrar que os efeitos das mudanças climáticas, a degradação ambiental e a urbanização desordenada têm se intensificado, aumentando cada vez mais a pobreza, a violência e as desigualdades, ameaçando o desenvolvimento sustentável e a paz mundial, haja vista os eventos climáticos extremos ocorridos ultimamente, a exemplo das enchentes no estado do Rio Grande Sul e as diversas guerras envolvendo várias nações mundiais.

Freire (2015) orienta que as instituições de ensino devem abandonar o *modus operandi* da educação bancária, que prioriza a mera transmissão de conteúdos. Ele ressalta que as/os educadoras/es devem refletir dialogando com os aprendizes sobre a realidade concreta que os envolve em todos os aspectos da vida, orienta que é fundamental:

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm em viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (Freire, 2015, p. 31-32).

Na perspectiva freiriana de educação, os conhecimentos sobre desastres ambientais de todas as formas, bem como o consumo exacerbado e demais fatores que têm gerado uma crise ambiental em várias partes da Terra não podem ser suprimidos dos currículos educacionais. Sobretudo, porque essa é uma realidade que acomete todas/todos e atenta contra a vida no planeta. Todos esses desafios nos levam aos seguintes questionamentos: Que atenção a escola e demais instituições educacionais têm dado à temática ambiental? As questões ambientais têm espaço nos currículos da EJA?

Nesse sentido, as questões ambientais também fazem parte da realidade concreta dos sujeitos da EJA de Salvador, logo são fundamentos essenciais na composição da proposta curricular. Tendo em vista que a Política Nacional de Educação Ambiental (AE), instituída pela Lei nº 9.795, de 27 de 1999, e em seu Artigo 2º, reforça que a Educação Ambiental representa um componente permanente da educação nacional e deve estar presente, de maneira articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo (Brasil, 1999). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), preconizam que as escolas devem desenvolver uma abordagem ambiental que considere a interface entre a natureza, o sociocultural, o trabalho e o consumo, valorizando uma visão crítica, mais politizada sobre as ações desenvolvidas nas instituições de ensino (Brasil, 2012).

Cavalcante (2005, p. 121) enfatiza que as ações relacionadas à Educação Ambiental desenvolvidas pelas/os educadores “devem partir do pressuposto de que existe um tensionamento na relação sociedade e ambiente, e este tensionamento surge de relações de poder historicizadas, não naturalizadas e passíveis de transformação”.

Corroborando com o exposto, Krenak (2020, p. 24) afirma que “precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania”. O autor ressalta que a humanidade precisa respeitar

o planeta Terra, a coletividade e subjetividade dos povos, a terra solo, os rios e as montanhas, como fazem os povos originários, que aprenderam a personalizar o que existe na natureza. Caso contrário, segundo o autor, seremos levados ao desastre socioambiental do Antropoceno^v.

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas, mas a todos (Krenak, 2020, p. 49).

Outro ponto que o autor enfatiza é a necessidade de sairmos do estado de anulação da vida, no qual as virtudes do planeta são gastas para suprir as necessidades materiais de algumas pessoas em detrimento de outras que são excluídas, para assumirmos uma nova postura de enfrentamento a esse contexto desfavorável.

Considerações finais

O presente artigo se propôs a refletir sobre o currículo da EJA e as contribuições dos movimentos sociais no município de Salvador para o fortalecimento da EJA, tendo em vista a elaboração de um currículo sintonizado com pautas que interessam as/os jovens e adultas/os que acessam essa modalidade de ensino na rede municipal de ensino de Salvador. Apresentou argumentações em defesa da concepção freiriana de educação, que prima por processos educacionais genuínos a fim de que mulheres e homens se conscientizem das suas realidades e busquem transformá-las, bem como fomentou reflexões acerca das pautas consideradas imprescindíveis para a emancipação dos sujeitos jovens e adultas/os da EJA no contexto da rede municipal de ensino de Salvador.

Foram realizados diálogos com os estudos de curriculistas críticos e pós-críticos para realçar que a compreensão de saber, poder e ideologia andam juntos e que o currículo se constitui um artefato social e cultural que modifica a vida das pessoas. A partir da pesquisa bibliográfica realizada e das análises feitas, consideramos que as pautas afirmativas defendidas pelos movimentos sociais em defesa das mulheres, das relações étnico-raciais, bem como a do meio ambiente precisam ocupar de forma mais efetiva os espaços dos currículos desenvolvidos nos contextos de formação da EJA na rede municipal de ensino de Salvador, tendo em vista à emancipação e transformação da vida das/os estudantes da EJA.

Assim, compreendemos que o currículo enquanto artefato social e cultural (Silva, 2001) vivo deve ser defendido como uma construção coletiva, articulado com a realidade dos sujeitos, a fim de produzir conhecimento e, sobretudo aprendizagem para as/os estudantes da EJA, considerando que “quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade” (Arroyo, 2022, p. 38).

Diante do exposto, defendemos uma proposta de currículo para EJA na perspectiva multicultural, embasada nas contribuições dos movimentos sociais, com viés crítico, que se articulem “histórias de práticas, histórias de vida, cruzar existências, para daí emergir um currículo eivado de pautas vitais” (Macedo, 2013, p. 80), tendo em vista as demandas da diversidade cultural desses sujeitos que integram o contexto da EJA de Salvador e que têm o direito à educação em qualquer momento da vida. Nesse sentido, é importante salientar que uma das possibilidades é “analisar o currículo sob as tensões da pluralidade cultural; fazê-lo viver ética e politicamente os processos interculturais inerentes a qualquer experiência educativa; mobilizá-lo para se tornar um artefato aprendente em termos socioculturais” (Macedo, 2013, p. 67). Posto isto, inferimos que esse movimento só será viável por meio de processos formacionais reflexivos, compartilhados e dialogados com as/os atrizes e autores sociais do contexto e realizados de forma continuada e em serviço. Esse é um dos desafios na produção de um currículo de EJA numa perspectiva emancipatória na rede municipal de ensino de Salvador.

Referências

ALVES, Érica Valeria; SILVA, Caliane da Rocha; REZI, Viviane. A perspectiva cidadã da educação de jovens e adultos e os pressupostos freirianos. In: DANTAS, Tânia Regina et al. **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, José Douglas. Percebimento sobre a óbice na BNCC para a construção de um currículo que se adeque aos sujeitos da EJA. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 5, n. 10, p. 193-202, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/11317>. Acesso em: 29 jul. 2024.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006. p. 221-230. E-book. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/vol3const.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2022.

ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista, Curitiba**, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

BORDALLO, Emanuelle. ONU confirma que julho será o mês mais quente já registrado no planeta e alerta para era da fervura global. **O Globo**, Rio de Janeiro, 27 jul. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2023/07/27/confirmado-julho-de-2023-e-mesmo-o-mes-mais-quente-da-historia.ghtml>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 27 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 01/2021 de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acessado em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Mulheres recebem 19,4% a menos que os homens, aponta 1º relatório de transparência salarial**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Marco/mulheres-recebem-19-4-a-menos-que-os-homens-aponta-1o-relatorio-de-transparencia-salarial>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CÂMARA dos Deputados. Comissão de Legislação Participativa. **Brasil é o país que mais mata população LGBTQIA+**. CLP aprova Seminário sobre o tema. Brasília: Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/noticias/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-populacao-lgbtqia-clp-aprova-seminario-sobre-o-tema>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/#>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **Encruzilhadas metodológicas**: ensino de história da África e dos africanos nos anos iniciais do ensino fundamental. 2021. 373 Fls. Tese (Dourado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35318>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Currículo e educação ambiental: trilhando os caminhos percorridos, entendendo as trilhas a percorrer. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio (org). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 117-125. E-book. Disponível em: <https://repositorio.cetesb.sp.gov.br/server/api/core/bitstreams/5b85f097-8ee5-4459-9a4f-a30bbo498424/content>. Acesso em: 29 jul. 2024.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Histórias dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 2003.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. In: **Reunião Científica Regional da ANPED** – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR – Curitiba/Paraná, 24 a 27 de julho de 2016.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-latino-americano**. Havana, 22 mar. 2009.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNAD Contínua Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=sobre>. Acesso em: 29 jul. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

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

MOREIRA, Antonio Flavio B.; MACEDO, Elizabeth. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, Antonio Flavio B.; MACEDO, Elizabeth. (org). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, 2002. p. 11-33.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PEREIRA, Graça dos Santos Costa. Currículo e multiculturalismo: reflexões em torno da formação do(a) professor(a). **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, n. 16, p. 145-153, jul./dez. 2001. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/341294175_Currículo_e_Multiculturalismo_reflexoes_em_torno_da_formacao_doa_professora. Acesso em: 29 jul. 2024.

REPRESENTATIVIDADE feminina. **UOL**, São Paulo, 9 abr. 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/04/09/representatividade-feminina->. Acesso em: 29 jul. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre. Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos; DANTAS, Tânia Regina. Processos de afrobetização e letramento de (Re)existências na educação de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e96659, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/3m9rF3PC5dL4ZdD6PyRMsm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2024.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, Júlio (ed). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 134.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SMED. **Secretaria Municipal de Educação de Salvador**. Salvador: Prefeitura de Salvador, 2004. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

THE NATURE Conservancy. **O último relatório do IPCC**: o que é e por que ele é importante? Brasil, 20 mar. 2023. Disponível em: <https://www.tnc.org.br/conecte-se/comunicacao/noticias/ipcc-report-climate-change/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Notas

ⁱ O Fórum EJA de Salvador é um coletivo, um grupo de pessoas envolvidas com a EJA, que age em prol de um interesse comum que é a efetivação do direito à Educação de Jovens e Adultos no município de Salvador.

ⁱⁱ O Coletivo de Coordenadoras/es Pedagógicas/es da rede municipal de Salvador é um grupo de coordenadoras/es que atuam na rede municipal de ensino de Salvador e que luta em prol dos interesses da classe e na efetivação do direito à educação de todas/os estudantes dessa rede, especialmente da EJA.

ⁱⁱⁱ O Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) no qual o município se comprometeu em realizar uma política de atenção para a EJA, inclusive com a possibilidade de reabertura de 42 (quarenta e duas) escolas das 44 (quarenta e quatro) que foram fechadas em 2022, entre outras reivindicações que constam nas 22 (vinte e duas) cláusulas do documento.

^{iv} Música de Caetano Veloso: Milagres do Povo

^v Nova época geológica caracterizada pelo impacto do homem na terra.

Sobre as autoras

Tatiana Maria dos Santos

Pedagoga, psicopedagoga e coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Salvador/Ba. Mestranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Integrante dos Grupos de Pesquisa GEPBRINC e GEPIETEC vinculados à UNEB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8562-8718> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7353154197941252>

Márcia Tereza Fonseca Almeida

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Professora do Departamento de Educação/Campus I/Salvador e do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do GEPBRINC e GEPIETEC/UNEB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8401-368X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4865156179328081>

Rita de Cássia Santana de Oliveira

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Departamento de Educação/Campus I/Salvador e do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação, Currículo e (Inter)Subjetividades (FORMACI)/UNEB. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-5510-1466> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5804305324197522>

Recebido em: 14/10/2024

Aceito para publicação em: 11/11/2024