



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
CURSO DE PEDAGOGIA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E UM CURRÍCULO DE
VIVÊNCIAS: UM DIREITO CONQUISTADO?**

Isabel Deconti Fabrin

Lajeado, novembro de 2018



Isabel Deconti Fabrin

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E UM CURRÍCULO DE VIVÊNCIAS: UM DIREITO CONQUISTADO?

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II – Monografia, do Curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, como requisito parcial para aprovação no semestre.

Orientadora: Prof. Dra. Danise Vivian

Lajeado, novembro de 2018

Isabel Deconti Fabrin

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E UM CURRÍCULO DE VIVÊNCIAS: UM DIREITO CONQUISTADO?

A Banca examinadora abaixo aprova a Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Curso II, na linha de Formação de Professores em Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES:

Profa. Dra. Danise Vivian – orientadora
Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES

Profa. Dra. Morgana Domênica Hattge – avaliadora
Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES

Lajeado, 27 de novembro de 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente às pessoas que contribuíram na escrita deste trabalho. Destaco a minha família que esteve presente em todos os momentos de minha graduação me dando força e auxiliando sempre que possível. Agradeço aos meus professores, desde a Educação Infantil até a Graduação, pelas aprendizagens e pelo crescimento que me proporcionaram, certamente concluo esse trabalho graças a todos eles. Por fim, agradeço minha professora orientadora que não mediu esforços para me orientar na escrita deste trabalho e principalmente por ter me encantado com o seu amor pela Educação de Jovens e Adultos e a minha professora avaliadora, que aceitou ler e contribuir na escrita deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como o currículo da Educação de Jovens e Adultos / EJA é estruturado, ou seja, como ele está organizado nesta modalidade educacional. Percebe-se, a partir da leitura de diferentes teóricos que abordam esta temática, como Freire (2005; 2006), Arroyo (2005) e Haddad (2007), que as experiências de vida que estes estudantes carregam consigo são conhecimentos essenciais para serem explorados dentro da sala de aula, no processo de escolarização. Todavia, há que se destacar que nem sempre esta perspectiva é contemplada na escolarização destes jovens e adultos que viram, por diferentes motivos, o seu direito à educação ser negado. A metodologia deste estudo é de abordagem qualitativa, de tipo bibliográfico e de campo. Como forma de geração de dados fundamentou-se em observações, registros em diário de campo, entrevista semiestruturada com professores e com o secretário da educação do município investigado e análise documental do Projeto Político-Pedagógico. Com a sua institucionalização a EJA passa a ter o direito a uma sala de aula com professor que atende a turma presencialmente e outros direitos como ao transporte escolar, por exemplo. Mas há também perdas, como a identidade popular, passando a ter uma lista de conteúdos a serem alcançados. Sendo assim, algumas escolas passam a transmitir conhecimentos ao invés de formar, junto a isso, cidadãos críticos e conscientes da sua realidade. Como resultados desta pesquisa pode-se perceber que a cultura está presente na sala de aula da EJA da escola investigada de duas formas distintas: 1) uma que aborda a cultura do aluno no discurso dos professores, em que é enfatizada como importante na aprendizagem do aluno, mas que está pouco presente nas práticas dos mesmos; e 2) outra, como uma cultura validada como apoio pedagógico, que é utilizada para auxiliar na transmissão dos conteúdos, ou seja, essa cultura é apropriada pelo professor para explicar conteúdos e não

parte do aluno e de sua realidade como processo essencial para a reflexão e transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	12
2.1 Educação de Jovens e Adultos e as Leis.....	12
2.2 Sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos.....	17
2.3 Por uma Educação de vivências na Educação de Jovens e Adultos	20
3 CURRÍCULO	23
3.1 O que é currículo?	23
3.2 Educação Básica e EJA: há diferenças nestes currículos?	27
3.3 Currículo: como ser conscientizador?	30
4 CULTURA.....	34
4.1 O que é cultura?	34
4.2 O que pode a cultura no currículo da EJA?	36
5 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	39
5.1 Abordagem da Pesquisa.....	39
5.2 Tipo de pesquisa	40
5.3 A oferta da Educação de Jovens e Adultos no município investigado	42
5.4 Procedimentos para a geração de dados.....	43

5.5 Metodologia de análise.....	44
6 CULTURA DO ALUNO: COMO POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM?	46
7 ENTRE INTERESSES E NECESSIDADES: O QUE É FUNDAMENTAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?	55
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICES	72

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a Educação de Jovens e Adultos / EJA e o currículo que a constitui. A EJA é povoada por jovens e adultos que tiveram por diferentes motivos, dentre eles, sociais e culturais, o direito à Educação negado, e buscam nela a conclusão da escolarização, como forma de melhoria na qualidade de vida.

A Educação é um direito subjetivo, e por isso qualquer cidadão que deseje retomar seus estudos pode e deve exigir o cumprimento do mesmo. A EJA tem como objetivo concluir o ensino daqueles que tiveram o direito a Educação negado na idade própria e não para suprir a Educação. É preciso superar o termo suprir.

A presente modalidade de Educação (considerada modalidade, pois possui um público específico, os jovens e adultos) segundo as Diretrizes Curriculares da EJA, possui a necessidade e o direito a uma adaptação do currículo, visto que esses sujeitos possuem vivências diferentes daquelas das crianças.

Esse currículo, pensado a partir dos sujeitos da EJA, se torna potente quando as vivências trazidas por eles, se enredam aos conhecimentos escolares e um complementa o outro. Esse currículo é denominado, currículo em rede, em que professores e alunos tecem juntos os conhecimentos, enredando experiências, conhecimentos e ideias de cada um (OLIVEIRA, 2007).

Quando se leva em consideração aquilo que o educando traz consigo, não há uma transmissão de conhecimentos do professor para os alunos, mas ocorre uma troca, em que ambos aprendem juntos. Uma Educação baseada nesse princípio foge de um aceleração de conteúdos e deixa a aprendizagem significativa para os educandos.

Para tecer considerações sobre a EJA e o seu currículo buscamos aproximações entre os autores Haddad (2007), Arroyo (2005, 2011), Freire (2005; 2006), Moreira e Candau (2007), Lopes e Macedo (2005), dentre outros.

A EJA é um campo de possibilidades. Ela tece novas experiências, tanto para educandos, quanto para professores, pois ali cruzam culturas e tempos, o que potencializa a prática docente e a aprendizagem, tornando essa modalidade educacional um espaço de convivência, de lutas, de formação de cidadãos críticos e possíveis transformadores da sua realidade.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos/EJA ainda é vista como uma forma para suprir o ingresso na Educação Básica e a conclusão da escolarização na idade adequada. Seus frequentadores são taxados como sujeitos vulneráveis, ou seja, vítimas de uma sociedade que não permitiu que eles estudassem por diversos motivos. É necessário vermos esses sujeitos como seres que estão inseridos na sociedade e que, portanto, possuem vivências/experiências.

Esta investigação tem como objetivo geral analisar como a cultura dos alunos está representada nos currículos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola de um município do Vale do Taquari/RS. Como objetivos específicos buscamos: compreender conceitos essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, como Educação de Jovens e Adultos, currículo e cultura; perceber de que maneira a cultura perpassa o currículo da Educação de Jovens e Adultos; analisar o que os professores consideram como fundamental trabalhar-se no currículo da Educação de Jovens e Adultos; investigar como ocorre a oferta municipal de Educação de Jovens e Adultos em um dos municípios do Vale do Taquari/RS.

Para pensar sobre essa modalidade de Educação é necessário conhecer que tipo de currículo está se oferecendo para esses jovens e adultos privados da Educação, visto que eles já possuem uma vida em sociedade, e que estão buscando seu direito à Educação. Desta forma é necessário pensar um currículo que seja potente e problematizador.

A cultura perpassa o sujeito, que a carrega consigo em todos os lugares por onde passa. Na escola não é diferente. Todos os estudantes carregam consigo a sua cultura, suas vivências e seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida, e seria importante o professor perceber essas cargas e torná-las potentes dentro da sala de aula, para significar a aprendizagem dos estudantes.

Tendo em vista que a EJA é composta por jovens e adultos que possuem vivências faz-se necessário propor um currículo que contemple aquilo que os frequentadores carregam consigo. Para isso, um movimento oportuno seria adequar o currículo, fazendo com que as aprendizagens sejam significativas para os estudantes. Além disso, esse currículo possui diferenças do currículo da modalidade regular, em que os conteúdos lineares ainda predominam na sala de aula, esquecendo-se, muitas vezes, das vivências e interesses dos estudantes. Desta forma, a EJA tem a possibilidade de ter um currículo baseado nas experiências, o que o torna potente, por isso o interesse em conhecê-lo e estudá-lo.

A partir da disciplina de Educação de Jovens e Adultos ofertada no curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates, surge um desejo por conhecer essa modalidade de Educação, e por isso a escolha deste tema para compor a presente monografia. A disciplina proporcionou uma visita a uma escola que oferta a EJA, isso despertou-me um desejo de conhecer mais sobre a modalidade educacional, um espaço de possibilidades e de muitas vivências. Além desses fatores, o fato de que a professora da disciplina era apaixonada por esse estudo e por ter nos passado esse amor, foi decisivo para esta inquietude e vontade de conhecer mais.

Para isso, organizou-se esta pesquisa em oito capítulos. No segundo conceituamos a Educação de Jovens e Adultos, sendo que o dividimos em três subcapítulos, são eles: Educação de Jovens e Adultos e as Leis; Sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos; e, por fim, Por uma Educação de vivências na Educação de Jovens e Adultos.

No terceiro capítulo desta pesquisa intitulado Currículo, buscamos conceituar o currículo e suas potencialidades. Para isso, organizamos três subcapítulos, sendo eles: O que é currículo?; Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos: há diferenças nestes currículos?; e, Currículo: como ser conscientizador?.

O quarto capítulo chama-se Cultura. Nele buscamos apresentar “O que é cultura” e “O que pode a cultura no currículo da Educação de Jovens e Adultos”. No

quinto capítulo apresentamos os caminhos de investigação percorridos para gerar os dados para esta pesquisa.

Nos capítulos seis e sete apresentamos as análises dos dados gerados, buscando responder aos objetivos específicos desta pesquisa. E por fim, apresentamos as considerações finais acerca do tema e do problema central deste estudo.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para iniciar este estudo e compor este capítulo, procuramos explicar o que é a Educação de Jovens e Adultos, destacando por que ela é uma modalidade de Educação, como ela está colocada na legislação e as características de seus frequentadores, de acordo com Haddad (2007), Arroyo (2005), Haddad e Di Pierro (2000), Brasil (1971, 1988, 1996, 2000, 2007, 2018), Moll (2004) e Freire (2005, 2006). Buscamos através de Paulo Freire (2005; 2006), explicar como uma Educação que é permeada pelas vivências de seus estudantes, pode ser potente dentro da sala de aula.

2.1 Educação de Jovens e Adultos e as Leis

A Educação é direito de todo e qualquer cidadão, em idade regular ou não, e deve ser ofertada e incentivada pelo Estado, como previsto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nossos).

Além de um direito de todos, a Constituição Federal de 1988, também prevê em seu Art. 206, no inciso I que a Educação seja de: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Isso quer dizer que não basta garanti-la como um direito de todos, é necessário criar condições para que o acesso e a permanência ocorram e assim garantir uma Educação de qualidade para que os estudantes tenham oportunidades de se qualificarem para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

Ancorada a essa Lei, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei 9.394/96 - LDB - prevê no Art. 37 que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Ou seja, se a Educação é um direito de todos, aqueles que foram dela privados possuem o direito de darem continuidade aos seus estudos, mediante o acesso na EJA, quando não estiveram na idade regular. Conforme a LDB/96, pode frequentar a EJA, adolescentes acima de 15 anos, para a conclusão do nível fundamental e jovens/adultos acima de 18 anos, para a conclusão do nível médio.

A Lei de Diretrizes e Bases/Lei 5692/71 - LDB - previa em seu Art. 24/A que fosse disponibilizado o Ensino Supletivo com a finalidade de: “Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”, ou seja, esta forma de Ensino foi criada para suprir a escolarização destes sujeitos. Os estudantes, a partir do Ensino Supletivo, eram submetidos a cursos e exames para aprovação, conforme este mesmo Artigo, em seu Parágrafo único: “O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação”. Além disso, a Lei prevê também a possibilidade de um ensino a distância, através de meios de comunicação.

Quanto ao “[...] Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117). Ou seja, ele vinha para suprir uma necessidade de uma população e auxiliar na qualificação da mão-de-obra que era vista de extrema importância para o desenvolvimento do país.

Para que fosse possível atingir os objetivos acima fez-se necessário organizar esse ensino em quatro funções: “[...] Suplência, Suprimento, Aprendizagem e qualificação” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117). Por suplência entende-se que o objetivo era de suprir a escolarização dos sujeitos que não concluíram na idade regular. O suprimento tinha por finalidade aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos dos que não concluíram a escolarização em idade própria. A aprendizagem tinha como objetivo a formação dos sujeitos. Para a qualificação o objetivo principal era de qualificar para o mercado de trabalho (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Desta forma, os autores apresentam que:

O funcionamento dessas quatro modalidades deveria se realizar tomando por base duas intenções: atribuir uma clara prioridade aos cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho; e a liberdade de organização, evitando-se assim que o Ensino Supletivo resultasse um “simulacro” do Ensino Regular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Na LDB/96, o Ensino Supletivo ainda é uma possibilidade conforme o Art. 38: “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”, ou seja, ainda existe a opção do Ensino Supletivo para aqueles que a preferirem.

A partir da LDB/96, a ideia do Supletivo presente na LDB/71 passa a coexistir com o termo “Educação de Jovens e Adultos”, consolidando a EJA como uma modalidade de educação. De acordo com o Parecer da CEB 11/2000:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (BRASIL, Parecer CEB 11/2000, p. 26).

Dessa forma, a modalidade de Educação é um tipo de Educação, que ocorre a partir das características do público, que é específico, e com conteúdos adaptados para a realidade deles. A oferta da EJA é dever do Estado e é caracterizada como um direito público subjetivo, que “[...] é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (BRASIL, Parecer CEB 11/2000, p. 22), e é de direito de todo e qualquer cidadão, que queria retomar os estudos, exigir o cumprimento do mesmo.

A partir do momento que a EJA se torna modalidade de educação, ela se institucionaliza:

A concepção de ensino supletivo, cunhada no contexto da reforma educacional tecnicista nos anos 70 cujas características eram o aligeiramento e a massificação da escola para jovens e adultos, é substituída na década de 90, no âmbito legal e discursivo, pela Educação de Jovens e Adultos - EJA que aponta para práticas configuradas no contexto de projetos educativos-escolares mais amplos (MOLL, 2004, p. 9).

Pela primeira vez a EJA entra em um financiamento do governo que é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB/Lei 11. 494, de 20 de junho de 2007, em que ocorrem repasses específicos para essa modalidade educacional. No art. 11 o documento apresenta que:

A apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos, nos termos da alínea c do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT, observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo (BRASIL, 2007).

A partir desta lei, a EJA passa a ter direito ao transporte escolar, facilitando o acesso e permanência destes jovens e adultos na escola. A institucionalização da EJA permitiu também que esses estudantes tivessem direito a uma sala de aula com um professor para atendê-los, aulas regulares, alimentação escolar, entre outros.

Entretanto, percebe-se ainda uma marginalização da EJA, parecendo não ser vista pelos órgãos públicos como importante, uma vez que há uma descontinuidade na oferta da mesma. A descontinuidade caracteriza-se como um dos principais problemas dessa modalidade de Educação, sendo que a EJA é prejudicada com as interrupções que ocorrem ao longo dos anos (HADDAD, 2007). Então, como garantir uma Educação de qualidade a esse público que por anos foi privado/excluído do direito a Educação?

De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA, do ano de 2000, esta modalidade educacional possui três funções. A primeira refere-se a uma função reparadora, no sentido de reparar o direito à Educação que foi negada ao sujeito. A segunda, trata da função equalizadora, que visa dar igualdade de oportunidades a todos que tiveram o direito à Educação negado. E, a última, aponta a função permanente ou qualificadora, que “[...] é o próprio sentido da EJA” (BRASIL, Parecer

CEB 11/2000, p. 11), ou seja, ela tem a função de permitir a atualização de conhecimentos ao longo da vida dos estudantes.

As diretrizes curriculares são fundamentais para garantir uma base comum educacional em todos os níveis de ensino. Na EJA elas também são obrigatórias e de extrema importância, pois,

As diretrizes curriculares nacionais da EJA são indispensáveis quando da oferta destes cursos. Elas são obrigatórias pois, além de significarem a garantia da base comum nacional, serão a referência exigível nos exames para efeito de aferição de resultados e do reconhecimento de certificados de conclusão (BRASIL, Parecer CEB 11/2000, p. 32).

A EJA é uma modalidade de Educação que está entre as etapas do ensino fundamental e médio, por isso ela está atrelada aos mesmos princípios que a LDB traz para tais etapas. Desta forma: “A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade” (BRASIL, Parecer CEB 11/2000, p. 61), ou seja, se ela está atrelada a essas etapas não deve estar em desconformidade com as diretrizes das mesmas. Também, se vale dos mesmos componentes curriculares nacionais, destinados as etapas fundamental e médio.

Outro aspecto importante a se destacar diz respeito aos processos metodológicos da EJA. Este marco regulatório afirma a necessidade de observar as identidades dos estudantes, identificando as origens sociais, os contextos da sociedade em que vivem, observar que são pessoas que trabalham, entre outros, para compor a prática pedagógica a ser utilizada. Para isso, é necessário descontextualizar esses jovens e adultos da escola da infância e adolescência, para depois contextualizá-los na EJA. Essa contextualização é fundamental, já que visa a inserção das vivências dos estudantes nas salas de aula, tornando-as mais significativas e utilizando os conhecimentos já adquiridos como ponto de partida das aprendizagens (BRASIL, Parecer CEB 11/ 2000).

Dessa forma, é necessário adequar os conteúdos e as práticas que são realizadas em sala de aula da EJA, buscando inserir esses estudantes que trabalham durante o dia, sem deixar de atender os conteúdos que são fundamentais (BRASIL, Parecer CEB 11/2000).

Apesar dos avanços que a LDB proporcionou para a EJA, cabe destacar que esta legislação deixou de contemplar algumas atitudes importantes para a plena efetivação do direito de jovens e adultos a frequentarem os espaços escolares. A superação do ensino supletivo, para aderir uma EJA em que as aulas fossem

adaptadas aos frequentadores, ou seja, uma EJA que possui processos próprios diferentes de uma sala de aula da modalidade regular é uma delas. Outra também, refere-se ao descaso por parte do Poder Público em convocar e propiciar condições para o aluno frequentar a EJA (HADDAD, 2007).

Seria necessário que o governo oferecesse:

[...] escolas próximas do trabalho e da residência; criação de condições próprias para a recepção de teleeducação em empresas com mais de cem funcionários; apoio de programas de alimentação, saúde, material escolar e transporte, implementação de formas e modalidades diversas que contemplem os estudantes das diferentes regiões do país; ações com os empregados mediante processo de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia para a empresa que facilite a educação básica dos seus empregados; incentivo à ação do Estado para escolarização dos funcionários públicos (HADDAD, 2007, p. 9).

Desta forma, não basta ter leis que defendam e ofereçam condições para o acesso e a permanência na EJA, faz-se necessário que isso seja colocado em prática, buscando dar as condições necessárias a esses sujeitos de concluir sua escolarização. Para isso, é importante conhecer quem são eles, tópico a ser abordado no subcapítulo posterior.

2.2 Sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos

Se de acordo com a Constituição Federal de 1988 a Educação é um direito de todos é preciso oferecer uma Educação que seja de qualidade, observando quem é o público alvo e oferecendo acesso a essas pessoas. Pensar em EJA, é pensar em jovens e adultos que foram privados do seu direito à Educação, por diversos motivos, dentre os quais trabalho, o próprio sustento e o da família, as dificuldades de chegar até a escola e também questões culturais, como as mulheres que não podiam estudar, pois precisavam cuidar da casa e da família. Desta forma, é necessário conhecermos melhor quem são os frequentadores da EJA.

Para que a Educação de Jovens e Adultos se efetive em sua totalidade na sociedade é necessário que ela seja reconhecida como direito de todas as pessoas independente da sua idade, ou seja, não se pode privar as pessoas do acesso à

Educação e também aos conteúdos que se acumularam ao longo dos anos que são ensinados por processos escolares (HADDAD, 2007).

Para isso, é necessário superar a visão das trajetórias truncadas dos frequentadores da Educação de Jovens e Adultos, vistos como “[...] alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não-concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª” (ARROYO, 2005, p. 23). Porém, a Educação de Jovens e Adultos ainda é vista como uma continuidade da escolarização, desta forma, os estudantes ainda são vistos por suas carências “[...] não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram, logo, propiciemos uma segunda oportunidade” (ARROYO, 2005, p. 23).

Para que possamos superar essa visão de jovens e adultos que tiveram seu processo de escolarização truncado, é preciso, em primeiro lugar, superar a ideia de uma segunda oportunidade e ver esses frequentadores para além das suas carências, vê-los como sujeitos de direitos, como sujeitos aprendentes. É preciso reconhecer que esses sujeitos são protagonistas dentro da sociedade em que vivem, que possuem vivências e que muitas vezes: “As carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais” (ARROYO, 2005, p. 24), ou seja, esses jovens e adultos para além da negação ao direito à Educação, sofrem com outras negações como “[...] à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO, 2005, p. 24). Desta forma, o não acesso à Educação se mistura ao não acesso ao direito de uma vida digna.

“Diante da vulnerabilidade de suas vidas, o direito à educação foi e continuará sendo vulnerável” (ARROYO, 2005, p. 24). Se os direitos mais básicos à vida forem negados, a Educação ficará em segundo plano, pois é preciso garantir o sustento através do trabalho e a Educação é deixada de lado, para que se possa garantir a sobrevivência. Seria necessário garantir direitos básicos à vida e acessibilidade a Educação, para que assim se efetive uma vida digna e de direitos cumpridos.

A Educação de Jovens e Adultos deve reconhecer que esses sujeitos são pessoas que participam de uma sociedade, que buscam por direitos e que estão a mercê de sucessos e fracassos, como toda a sociedade em geral, e reconhecer isso, significa ver além das carências. Essas participações ativas na sociedade resultam na produção de conhecimentos que devem ser incorporados no currículo da escola, ou seja, propiciar que os jovens e adultos participem das escolhas das

aprendizagens e que as vivências do cotidiano sejam incorporadas nas práticas da sala de aula (HADDAD, 2007).

Os jovens e adultos, apesar de não terem concluído seu processo de escolarização, são protagonistas na sociedade onde vivem. Parar de estudar não significa a “[...] paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política” (ARROYO, 2005, p. 25), portanto, quando retornam à escola trazem consigo esse processo e essas vivências.

Para que os sujeitos da EJA possam desligar-se dessa visão de carência e de negações e a EJA não ser local apenas de suplência, seria preciso “[...] mudar o olhar sobre os jovens-adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado” (ARROYO, 2005, p. 26). Modificar nosso olhar para perceber esses sujeitos como protagonistas, líderes de ações dentro da sociedade e por isso sujeitos carregados de vivências.

Seria necessário que o Estado assumisse o dever de garantir o direito à Educação a esses sujeitos cujo direito à Educação foi negado, deixando as funções de suplência e aderindo uma condição de protagonismo, em que os jovens e adultos possam ser atores de suas aprendizagens. Aprender a partir das suas vivências, das experiências e das ações realizadas por eles na sociedade em que vivem, para significar aquilo que está posto no currículo da EJA.

Destaca-se que:

Esses diversos atores sociais que historicamente tentam a educação dos jovens e adultos populares terão de abandonar orientações supletivas, compassivas, preventivas e moralizantes e redefinir suas ações reconhecendo em cada jovem ou adulto um sujeito de direitos e conseqüentemente pressionar o Estado para que assuma seu dever de garantir esse direito (ARROYO, 2005, p. 26).

Para isso, é importante pensar em uma Educação de vivências, uma Educação voltada para o sujeito da EJA, que está inserido em uma sociedade, que trabalha, que convive e vive em diversas situações todos os dias e que deseja retomar os estudos para ter equidade e poder competir no mundo do trabalho. E é sobre isso que tratamos no subcapítulo seguinte.

2.3 Por uma Educação de vivências na Educação de Jovens e Adultos

Para pensar uma Educação de vivências é preciso reconhecer que os sujeitos possuem experiências e que elas são significativas no processo de escolarização. Também, faz-se necessário trazê-las para a sala de aula e potencializar aquilo que cada sujeito carrega consigo.

Potencializar uma Educação de vivências é diferente de uma educação bancária, que “[...] é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]” (FREIRE, 2005, p. 67). Ou seja, o aluno é um ser passivo em sala de aula, pois quem são os detentores dos conhecimentos são os professores, os alunos apenas recebem e reproduzem aquilo que foi transmitido, sem emitir nenhum julgamento.

“Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àqueles dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos” (FREIRE, 2005, p. 68). Essa forma de Educação aponta que há pessoas que sabem, que detém os conhecimentos e outras que não sabem nada, ou seja, é preciso que se ensine. Em uma Educação em que há hierarquias de saber, como propor uma Educação de vivências?

Paulo Freire defende uma Educação libertadora ou problematizadora, em que não cabe a transmissão de conhecimentos, mas uma valorização comum entre educador e educando, em que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79).

Desta forma, para pensar uma Educação problematizadora, Freire (2005), aponta que os educandos deixam de serem sujeitos passivos, para serem investigadores da sua realidade, dialogando com seus educadores e evidenciado as suas experiências de vida. O autor destaca que os educandos são seres que estão ligados ao mundo em que vivem e que precisam ter consciência dele.

A Educação de Jovens e Adultos está intimamente ligada à Educação Popular, em que é preciso permitir que a sala de aula seja local para discutir aquilo que afeta os educandos que ali estão, ou seja: “Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade” (FREIRE, 2006, p. 15).

Com isso podemos destacar que Paulo Freire é representante da abordagem sociocultural: “Sendo o ser humano sujeito de sua própria educação, as ações educativas devem ter como principal objetivo promovê-lo e não ajustá-lo à sociedade” (GIL, 2015, p. 11). Compreende-se que essa abordagem apresenta uma educação que é voltada para o sociocultural, ou seja, a cultura e o social estão intimamente ligados à aprendizagem dos educandos (GIL, 2015).

Com a institucionalização da EJA houve uma perda da identidade popular, de lutas e conscientização desta modalidade educacional. “A prática educativa, reconhecendo-se como prática política se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes” (FREIRE, 2006, p. 16). Quando se pensa em uma Educação Popular, se pensa em um momento de discussão sobre aquilo que está acontecendo na sociedade, aquilo que versa as vidas dos educandos. Quando se pensa em uma sala de aula da Educação básica, logo pensamos em um currículo repleto de conteúdos com objetivos a serem alcançados. Sendo assim, a EJA, institucionalizada passa a não ter esse viés da Educação Popular em algumas escolas e, portanto, deixa de ser conscientizadora.

Para que a Educação na EJA seja conscientizadora, faz-se necessário partir da ideia da Educação Popular que “[...] é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios (FREIRE, 2006, p. 16).

Desta forma, pensar a EJA é pensar em conscientizar esses jovens e adultos a uma busca de direitos, uma vida digna em sociedade e a uma visão crítica de mundo. Ao invés de uma educação bancária em que estes sujeitos se adaptam à realidade, eles passam a serem agentes transformadores da mesma, tornando a sociedade um lugar melhor para se viver e não adaptando as suas vidas para viver na sociedade (FREIRE, 2005). De acordo com Freire,

Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre - a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano (FREIRE, 2006, p. 17).

Para que esse mundo seja possível, é preciso pensar na conscientização dos educandos, por isso pensar uma escola cada vez mais voltada para o mundo, buscando compreendê-lo e ousando formar sujeitos transformadores e pensantes dentro de nossa sociedade. Para isso é necessário refletir sobre nossa prática

pedagógica e sobre o currículo que é desenvolvido nos espaços escolares. É necessário conhecer de que currículo estamos falando e quais as diferenças entre eles, aspecto que será detalhado no capítulo seguinte.

3 CURRÍCULO

Neste capítulo buscamos fazer algumas considerações acerca do currículo, apresentando o que é um currículo, a diferença do currículo da educação básica do currículo da modalidade EJA e as potencialidades de um currículo conscientizador. Para isso, buscamos aporte teórico nos autores Moreira e Candau (2007), Arroyo (2011), Lopes e Macedo (2005), Garcia e Moreira (2003), Moreira e Silva (1994), Freire (2005), Oliveira (2007), Carrano (2007), Vale (2013), Haddad (2007) e Silva (2004) que auxiliarão a tecer estas considerações. Refletir sobre o currículo e a prática docente é de extrema importância. Pensar uma Educação voltada para a realidade dos educandos a torna significativa e mais, forma estudantes críticos e reflexivos frente às situações cotidianas. Desta forma, buscamos também, refletir sobre a possibilidade de um currículo conscientizador na EJA.

3.1 O que é currículo?

Para pensar sobre essa Educação transformadora, precisamos iniciar falando sobre o currículo. Até algum tempo as escolas, de maneira geral, apenas transmitiam os conhecimentos para as novas gerações, hoje podemos perceber um movimento por parte das escolas e professores em construir o conhecimento entre

professor e alunos (GARCIA; MOREIRA, 2003). Na perspectiva da transmissão de conteúdos, tinha-se um conhecimento tido como verdadeiro. Hoje podemos nos perguntar, será que há um único conhecimento verdadeiro?

Ao circular por algumas leituras nos deparamos com que:

[...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

O currículo também é definido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Desta forma, cabe destacar que o currículo é entendido, muitas vezes, como as disciplinas que o compõem, os conteúdos, os processos e as avaliações. Essa concepção foi criada ao longo dos anos, ou seja, foi formulada a partir daquilo que era vivido em sala de aula.

Além disso, o currículo não é um “[...] elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8), ou seja, cabe pensar que o currículo é carregado de ideias, de poder e é formador de identidades sociais e particulares. Pensar o currículo como um espaço de formação de identidades dos sujeitos, é reconhecer a sua importância dentro do campo educacional. Mesmo assim, o currículo é ainda sentido pelos professores como algo imposto e que não é possível ser modificado:

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestores como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado (ARROYO, 2011, p. 34-35).

Pensar um currículo dentro de um espaço escolar, é pensar a quem iremos dirigir esses conhecimentos. É preciso perguntar-se “Quem serão meus alunos?”, “O que eu quero com esse currículo?” e “Que cidadão quero formar?”. O currículo é potente, é “[...] o coração da escola [...]” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19) porém é

necessário que os professores participem da construção do mesmo, para que ele não se torne algo imposto e rígido, mas sim a centralidade da escola, que ele auxilie positivamente no ensino e na aprendizagem daqueles que buscam pelo conhecimento.

É necessário:

[...] abrir os currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm da própria dinâmica que está posta no campo do conhecimento. Mais ainda, abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogo entre conhecimentos (ARROYO, 2011, p. 37-38).

Pensar um currículo mais aberto às indagações e que permita que o cotidiano faça parte das discussões ou que dele parta as mesmas, é pensar em um currículo freireano, que busca no diálogo uma aprendizagem significativa. Se buscamos uma Educação transformadora é preciso que os sujeitos sejam críticos e que discutam a respeito das questões relacionadas a sua realidade. Por isso, o diálogo “[...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro [...]” (FREIRE, 2005, p. 91).

Desta forma, pensar o currículo em uma escola, é pensar em uma aprendizagem dialógica que só é possível se houver amor. O amor impossibilita a presença de um dominador, e isso é de extrema importância para que ocorra o diálogo. Uma relação de igualdade deve ser instalada e o professor precisa ter humildade para estabelecer um diálogo, sem relações hierárquicas, em que um sabe e o outro não (FREIRE, 2005).

O currículo é aquilo que está em movimento, aquilo que está interagindo, mas não pode ser dito que tudo é currículo, ele é aquilo: “[...] que está interagindo, que está recebendo impulsos, que está dialogando, que está buscando informações, está buscando enriquecimento, que está levando o aluno a entender melhor as relações, a criticar, a se situar” (GARCIA; MOREIRA, 2003, p. 24).

Esses conhecimentos que estão em movimento, são os conhecimentos que compõem este currículo, é aquilo que está no mundo em que vivemos e isso gera uma pluralidade que resulta em conflitos o que deixa agudos os desafios na sala de aula. Porém, essa mesma pluralidade que gera conflitos pode gerar uma nova prática e um enriquecimento na aprendizagem dos alunos. Ou seja, se o professor

tornar aquilo que está latente nas discussões em conteúdo, certamente será significativo para os estudantes, já que isso soa como interessante e útil nas suas vidas (MOREIRA; CANDAU, 2007).

A escola possui saberes que são tidos como verdadeiros e importantes para serem ensinados, porém seria importante que esses saberes se misturassem com os conhecimentos dos alunos e professores e juntos formassem o currículo da escola. Essa junção poderia resultar em aulas mais interessantes e aprendizagens mais significativas, visto que seriam uteis e de fácil compreensão para os estudantes. Quando pensamos em jovens e adultos, devemos lembrar que são sujeitos que carregam aprendizagens adquiridas ao longo da vida, mesmo sem ter frequentado a escola, por isso, quando levamos as mesmas em consideração tornamos as aulas uteis para eles.

Desta forma, o currículo deve ser um espaço de encontro entre a sociedade e os conteúdos escolares, em que um complementa o outro, buscando uma aprendizagem que seja do interesse dos educandos e que busque agregar conhecimentos para a vida em sociedade. Assim: “O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22).

Percebemos que, pelo menos, duas tendências se contrapõem, uma que apresenta os docentes como pessoas mais autônomas, que buscam um ensino e uma aprendizagem menos mecânica, menos transmissora; outra apresenta um currículo ditando diretrizes e normas curriculares, que o torna estanque e rígido, impedindo a autonomia dos professores. Desta forma, avaliações e o que é avaliado passou a ser o currículo da escola, e a autonomia e criatividade dos professores passaram a ocupar um segundo plano (ARROYO, 2011). Mas, onde ficam os conhecimentos adquiridos e que estão sendo carregados pelos educandos, principalmente os jovens e adultos ao longo de suas vidas? Há lugar para eles nesse currículo rígido?

3.2 Educação Básica e EJA: há diferenças nestes currículos?

A organização curricular na Educação Básica vem sofrendo algumas mudanças nos últimos anos, em que é implantada uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC (homologada em dezembro de 2017, no que compete a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e março de 2018, no que compete ao Ensino Médio), que determina os conhecimentos que devem ser passados aos estudantes de acordo com o ano/ciclo que frequentam. Desta forma, as crianças, adolescentes, jovens e adultos de todo o país passarão a aprender os mesmos conteúdos em cada ano/ciclo. Mas como isso seria possível se há diferenças entre as regiões brasileiras? Como manter e explorar as peculiaridades de cada região? E para os frequentadores da EJA, será que todos os conteúdos são relevantes? Ou há outros a serem incorporados?

Para englobar os conhecimentos regionais a BNCC possui uma divisão, o núcleo comum e a parte diversificada. O núcleo comum é aquele que é igual para todos, ou seja, “[...] é o central nos currículos ou nos conhecimentos que toda criança, adolescente ou jovem tem de aprender [...]” (ARROYO, 2011, p. 77). Já a parte diversificada é a parte que traz os conhecimentos regionais, as culturas de cada região, sendo assim: “O diversificado é o outro, os outros, não universal” (ARROYO, 2011, p. 77). Porém, alguns anos antes de instituírem a BNCC, a LDB/96, já apresentava a configuração da parte diversificada e do núcleo comum, muitas vezes não levada em consideração essa divisão.

Podemos compreender que o núcleo comum são os conteúdos sistemáticos, que devem estar presentes na sala de aula, aqueles que “realmente são importantes”. Já a parte diversificada é aquela que, apesar de obrigatória, nem sempre é trabalhada nas escolas, principalmente, quando o tempo e a quantidade de conteúdos obrigatórios passam a estar presentes na sala de aula e competem com o núcleo comum, que por sua vez perde e fica de lado, como não sendo importante. São os próprios professores que operacionalizam esse modelo e são os que excluem os próprios saberes e os saberes daqueles que frequentam a escola. Nessa lógica, deixa-se de lado o que é real, aquilo que está posto na sociedade, deixa de lado o coletivo, os problemas sociais, as lutas, a sociedade (ARROYO, 2011).

Sendo assim, aquilo que é imposto como núcleo comum são conhecimentos que auxiliam na determinação daquilo que é tido como verdadeiro, como mais importante, como saber essencial, que inicia já na educação básica. Desta forma, podemos perceber que alguns conhecimentos são tidos como verdade absoluta e que precisam estar no currículo das escolas, mesmo que, muitas vezes, não sejam de interesse dos educandos. Portanto, o conhecimento eleito como verdade absoluta assume lugar de destaque dentro da sala de aula.

As discussões sobre currículo que escutamos com maior frequência giram em torno das relações dos conteúdos escolares e pouco se fala sobre as relações de educandos e seus conhecimentos, já adquiridos ao longo de suas vidas. Sendo assim, só há conhecimento se aquilo que foi dito se relacionar com as vivências daquele que escuta, ou seja, é preciso que haja relações entre aquilo que é ensinado com as experiências dos que aprendem (OLIVEIRA, 2007).

Para pensar um currículo na EJA, é necessário levar em consideração quem são os frequentadores e quais são as vivências que eles já possuem. A partir daí, pode-se adaptar o currículo para fazer sentido a esses estudantes.

É preciso criar um espaço de sala de aula para a EJA, em que se aposte nos interesses dos educandos, nas vidas que eles levam e principalmente nas suas necessidades. Assim, as aulas deixam de serem apenas uma escolarização e passam a ter um caráter de diálogo de Educação, entre professor e educandos. Ou seja, é necessário que haja uma interação entre professor e educandos para que ocorra a aprendizagem (CARRANO, 2007).

Desta forma, compreendemos que é de extrema importância reconhecer quem são esses jovens e adultos que frequentam a EJA. É preciso que se compreenda o tempo e o espaço desses frequentadores, que estão ali, mas que também possuem vivências, trabalhos, famílias e diferentes motivos para que se ausentem da escola. Justamente por isso, a importância de que um currículo seja pensado para eles (CARRANO, 2007).

Os jovens de hoje assumem diferentes identidades: “Se no passado os jovens transitavam por espaços estriados com as marcas das imposições dos adultos, hoje, os espaços estão relativamente lisos para que os jovens imprimam suas próprias marcas” (CARRANO, 2007, p. 6). Isso nos remete que os jovens de hoje criam suas próprias identidades a partir daquilo que vivenciam nas suas comunidades, seus trabalhos, suas escolas e levam consigo por onde passam.

Esses jovens querem imprimir as suas marcas nas escolas e muitas vezes não são permitidas. Essa não permissão gera tensões entre professores e jovens. Alguns exemplos simples de marcas são as tatuagens e o uso de bonés na sala de aula (CARRANO, 2007). Se pararmos para pensar sobre essas marcas, compreendemos que elas não atrapalham as aprendizagens, elas podem ser potentes se o professor fizer uso delas em suas aulas. Ao pensarmos em EJA, devemos levar em consideração que estamos falando de jovens e adultos e, por isso, há diferenças entre a sala de aula desta modalidade de Educação e a sala de aula da educação básica.

Ao se tratar de jovens e adultos é necessário que a fala e o modo do professor estar à frente da turma seja coerente com a idade dos educandos. Não podemos utilizar termos no diminutivo, por exemplo, pois isso, “[...] relembra permanentemente ao aluno da EJA que aquele lugar que ele ocupa naquela classe configura uma distorção” (OLIVEIRA, 2007, p. 89), e isso acarreta em desânimo e desistência por parte de alguns frequentadores.

Por isso, faz-se necessário pensar um currículo na EJA que esteja de acordo com os seus frequentadores, e que esteja ligado a eles:

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, descolados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, descolados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos (ARROYO, 2011, p. 76-77).

Desta forma, podemos perceber que é importante reconhecer esses sujeitos como jovens e adultos que não concluíram seu processo de escolarização em idade própria, mas que estão buscando essa conclusão e por isso diferem da educação básica. Por consequência, é preciso respeitar seus modos de vida e suas marcas culturais, compreender que podem ser trabalhadores que estudam e que um currículo pode ser adaptado a eles, para aproximá-los e mantê-los na escola.

Além dessas diferenças, podemos perceber que a EJA ainda possui um aligeiramento de conteúdos, quando o estudante optar pelo ensino supletivo. Com esse aligeiramento distancia-se os conteúdos escolares da vida do sujeito, e assim a EJA perde seu sentido, o de uma Educação Popular. Além disso, quando pensamos em jovens e adultos, precisamos respeitar as suas vivências e trazê-las para a sala de aula como forma de ensino e aprendizagem, visto que, são elas que dão sentido para os conteúdos aprendidos.

Os conteúdos pensados para a EJA devem estar colados as vivências desses estudantes, para que assim, as suas aprendizagens sejam mais significativas. O espaço da sala de aula da EJA deve proporcionar um currículo de debates, de trocas de experiências, de diálogo. Deve proporcionar um currículo em rede. Mas como podemos pensar esse currículo em rede na EJA?

3.3 Currículo: como ser conscientizador?

Para pensar em um currículo em rede é preciso tecer juntos, professor e educandos, “as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta” (OLIVEIRA, 2007, p. 86). Portanto, um currículo em rede é aquele que permite uma aproximação das ideias dos educandos, buscando não apenas o que é certo ou errado, mas aquilo que está em interação à nossa volta.

Além disso, “[...] os conhecimentos são tecidos em redes que correspondem a contextos cotidianos variados” (LOPES; MACEDO, 2005, p. 34). Ou seja, um currículo em rede se dá a partir da tessitura dos conhecimentos do cotidiano. Desta forma, o conhecimento em rede vem para superar a inferioridade estabelecida para o senso comum e a para questionar esse conhecimento tido como verdadeiro, já mencionado, como o conhecimento científico (LOPES; MACEDO, 2005).

Esse currículo não possui “[...] nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem” (OLIVEIRA, 2007, p. 86-87). Uma rede de conhecimento ocorre quando está aberta a novas possibilidades e não fechada a conteúdos ditados como corretos e importantes. Mas como dizer que algo seja importante a alguém que pouco conhecemos? O currículo em rede vem para agregar conhecimento de vida e de sociedade, não para transmitir conhecimentos escolhidos como sendo importantes.

Desta forma, o currículo em rede acontece quando há a interação entre os frequentadores da EJA e seus professores, em que as informações trazidas por cada um se conectam e juntas formam uma rede de conhecimentos. Essa rede é composta pelas vivências, que só se tornam conhecimentos quando se enredam a outras informações (OLIVEIRA, 2007). Para que um currículo seja

transformador/conscientizador é necessário incluir nele a cultura trazida pelos estudantes, pensar um currículo que seja voltado para aqueles que frequentam essa escola. Desta forma, pode-se entender a importância de conhecer quem são os frequentadores, neste estudo, os jovens e adultos da EJA, para que assim, se pense uma prática voltada para a realidade deles.

Portanto, o currículo, “[...] não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 28). Ou seja, o currículo não deve ser um mecanismo que auxilie na transmissão de conhecimentos, mas sim uma ferramenta que auxilie na formação dos estudantes para que sejam pessoas conscientes e aptas a fazerem escolhas dentro da sociedade em que vivem.

A EJA como modalidade de educação, tem o direito a um currículo adaptado, ou seja, faz-se necessário

[...] o repensar dos currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às necessidades da clientela da EJA e a formação de professores condizentes com a especificidade dessa modalidade educativa, de modo que contribua para o diálogo entre a seleção e organização curricular e os saberes dos alunos (VALE, 2013, p. 469).

Novamente, pensa-se um currículo voltado para as necessidades dos frequentadores e que ele se dê através do diálogo, ou seja, vai se tecendo uma aprendizagem a partir das trocas entre os frequentadores, formando um currículo em rede.

Ainda, a escola possui propostas e modos de trabalho que “[...] trazem embutidos valores, idéias e concepções de mundo bastante diferentes do público que a frequenta [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 91), ou seja, essa carga dificulta aos estudantes de comparar e enxergar na sociedade aquilo que é aprendido na escola, não sendo capazes de fazer ligações entre suas vivências e os conhecimentos escolares e isso faz com que a aprendizagem não se efetive. Para pensar o currículo na EJA, é necessário ter clareza de que estamos lidando com jovens e adultos ativos e possuidores de vivências e por isso a importância de fazer ligações dos conhecimentos da escola com a sociedade. Essas ligações possibilitam uma formação de sujeitos que compreendem a sociedade em que vivem, críticos sobre aquilo que veem e ativos para que possam transformá-la, o que pode possibilitar a configuração de um lugar melhor para se viver.

Algumas escolas adaptaram os currículos, fazendo uma reformulação das disciplinas incluindo as tradicionais com outras como a “[...] do mundo do trabalho, do lazer, da organização comunitária, da cultura, entre tantos outros” (HADDAD, 2007, p. 16). Essa adaptação possibilita agregar aos conteúdos tradicionais os interesses dos educandos e, para além deles, as suas vivências e necessidades, auxiliando-os na vida em sociedade.

Esse currículo em rede, torna-se importante em função da “[...] multiplicidade e da complexidade de relações nas quais estamos permanentemente envolvidos e nas quais criamos conhecimentos e os tecemos com os conhecimentos de outros serem humanos” (LOPES; MACEDO, 2005, p. 36-37). Estamos em constantes relações com outros sujeitos e com isso estamos adquirindo conhecimentos de mundo, por isso a importância das relações e da aprendizagem através das trocas de conhecimentos.

Giroux apontava que o currículo e a escola eram espaços restritos e que não havia espaço para as relações sociais dos indivíduos que frequentavam. Para isso ele afirma que seria necessário a participação dos estudantes para que pudesse haver conexões entre escola e currículo e as relações sociais. Ele afirma que: “O que estava em jogo, na perspectiva dessas análises, era a construção social desses significados pelos próprios agentes no espaço da escola e do currículo” (SILVA, 2004, p. 51).

Ainda para o autor, segundo Silva (2004) o currículo é compreendido pelos conceitos emancipação e libertação. Para ele há três conceitos centrais na emancipação e libertação, são eles: a esfera pública, em que a escola e o currículo devem oportunizar aos estudantes momentos de discussão e participação e que os professores sejam, nessa sala de aula, pessoas ativas; o intelectual transformador, que serão os professores ativos, que auxiliarão nessa transformação; o conceito de voz, que seria dar voz aos estudantes e que eles sejam ouvidos atentamente e suas falas sejam consideradas dentro da aprendizagem (SILVA, 2004).

Essa concepção libertadora, também trazida por Freire (2005), nos apresenta que: “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 77). Pensar a concepção libertadora é pensar diferente de uma Educação de depósito de conhecimentos, é preciso que os homens conheçam e

saibam ser críticos no mundo em que vivem, para poder enxergar aquilo que pode ser modificado.

Podemos perceber que esse currículo apresenta uma centralidade no conceito de cultura. Uma cultura que é carregada por todos os estudantes em todas as idades. Quando pensamos em EJA, nos referimos a jovens e adultos que possuem experiências de vida conquistadas ao longo de suas vidas, desta forma acentua-se a importância de incorporar aos currículos a cultura daqueles que dele vão se utilizar.

4 CULTURA

Um currículo é carregado de cultura, pois os conhecimentos são e estão inseridos na sociedade em que vivemos, precisamos apenas, reconhecê-los em meio a tantas outras informações que encontramos nela. Para pensarmos no currículo da EJA e reconhecer a importância da cultura que o permeia, utilizou-se os autores Moreira e Candau (2007), Giroux e Simon (1994), Gadotti e Romão (2001), Giroux (1992), Souto (2011), Tura (2005), Brandão (2010), Osowski (2010) e Arroyo (2011).

Para pensarmos sobre cultura, buscou-se apresentar neste capítulo o que é cultura e o que pode a cultura no currículo da EJA.

4.1 O que é cultura?

Para pensar esse currículo permeado pela cultura, foi necessário compreender de que cultura estamos falando, para isso os autores Moreira e Candau (2007) apontam cinco significados para a palavra cultura. O primeiro deles, diz respeito a cultura como cultivo da terra. O segundo, refere-se a uma definição do século XVI, em que se fala em uma mente humana cultivada, sendo que apenas algumas pessoas a possuíam. Após, no século XVIII, caracterizava-se a cultura

como algo atingível apenas para as classes mais altas, com a ideia de apreciação das artes, que perpetua até hoje. Com o século XX, a cultura popular passa a fazer parte dessa definição, agregando os conhecimentos das massas. Um terceiro sentido para a palavra cultura se refere a um desenvolvimento harmônico das sociedades, considerando a sociedade europeia como o nível mais alto a ser atingido. O quarto sentido aponta que: ““Culturas” (no plural) corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc.) e períodos históricos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27). E por fim, o quinto significado: “Diferentemente da concepção anterior, porém, ressalta a dimensão simbólica, o que a cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é”, trata a cultura como prática social (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27).

Além disso, cultura [...] é a atividade humana de trabalho que transforma, produzido por diferentes movimentos e grupos culturais constituidores do povo: homens e mulheres [...] (OSOWSKI, 2010, p. 98). Ou seja, a cultura é aquilo que é produzido por grupos e que se manifesta nesses grupos, construindo modos de viver e de estar no mundo. Desta forma, são esses grupos que vão modificando e transformando o mundo em que vivemos de acordo com seus ideais.

Assim, pensar em cultura é pensar que

[...] vivemos e interagimos na e através da cultura objetivamente criada por nós. E somos subjetivamente a interiorização de práticas culturais do fazer, de regras do agir (as diferentes gramáticas sociais), de sistemas de significação da vida e do mundo em que vivemos [...] (BRANDÃO, 2010, p. 100).

Para pensar a cultura na EJA, iremos nos referir à cultura popular, que se aproxima do quinto significado para a palavra cultura, trazido por Moreira e Candau (2007), que é caracterizada como não somente um espaço de lutas, mas também onde o estudante constrói sua subjetividade e as suas experiências, que são levadas para a sala de aula. Além disso, os autores apontam que ela é do cotidiano, é carregada das vozes desses sujeitos e está no campo do prazer, da diversão. Desta forma, compreendemos que a cultura popular é aquilo que permeia a vida dos sujeitos que frequentam a EJA (GIROUX; SIMON, 1994).

Essa cultura do aluno quando levada para a sala de aula deve estar ligada aos conteúdos escolares, para que aquilo que se aprende na escola, possa ser posto em prática ou compreendido no mundo em que vivem. Por isso: “O contexto

cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão” (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 121).

Porém, o que percebemos, muitas vezes, são professores atarefados, que precisam cumprir com os conteúdos tidos como verdades historicamente aceitas e importantes, assim “[...] os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação [...] (GIROUX, 1992, p. 14). Ou seja, alguns professores deixam de serem criativos dentro da sala de aula, para apenas transmitir os conteúdos e perpetuar uma única forma de cultura aceita na sociedade.

Desta forma, os professores

Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são freqüentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível as atividades diárias (GIROUX, 1992, p. 14).

Cabe ressaltar que os conteúdos escolares são de extrema importância para os estudantes, porém, de nada valem se o aluno não conseguir colocá-los em prática no mundo em que vive. É importante que o professor consiga fazer relações entre conteúdo e vida social, assim, quando estiver frente a uma situação que exige uma tomada de decisão consiga, ao menos, ter um breve conhecimento sobre.

Além disso, quando a cultura está presente na sala de aula da EJA, é possível aproximar a escolarização da vida dos estudantes, buscando um interesse e que eles se sintam acolhidos no espaço escolar para que possam concluir sua aprendizagem que é de direito. Desta forma, cabe pensar o que pode a cultura no currículo da EJA.

4.2 O que pode a cultura no currículo da EJA?

O currículo da EJA é “[...] espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e

adultos como sujeitos da história” (SOUTO, 2011, p. 304). Ou seja, o currículo da EJA é também local de tensionar aquilo que os estudantes carregam consigo. Esse tensionamento é importante, pois auxilia na formação de um pensamento crítico frente às situações do cotidiano.

Assim, além dos conhecimentos das disciplinas “[...] novas regras são estabelecidas, comportamentos determinados, normas organizadas, valores aferidos e elementos de diferentes culturas postos em contato” (TURA, 2005, p. 163). Esse contato com diferentes situações, encontradas na sociedade, é que auxilia a formar sujeitos que conseguem compreender o mundo em que vivem e por consequência, podem se tornar sujeitos transformadores da sociedade em que vivem.

Por isso, a importância de que: “Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA” (SOUTO, 2011, p. 304-305). Compor um currículo de diversidade não é fácil, mas os resultados podem ser significativos e potentes na sociedade. O aluno da EJA é um ser carregado de cultura, de vivências, de lutas diárias, elementos importantes para serem incorporados ao currículo da escola, evitando a evasão por não conseguirem compreender aquilo que está sendo dito.

O currículo, quando enredado as vivências dos estudantes dá voz a eles. Ou seja, a cultura e as vivências surgem durante as aulas, quando um espaço para que isso aconteça, é criado, assim não ocorre o “[...] silenciar de uma multiplicidade de vozes [...]” (GIROUX; SIMON, 1994, p. 106), que torna um currículo triste e impotente. Mas quando as vozes são ouvidas há vida neste espaço.

Desta forma, deve-se abrir espaço para que os estudantes tragam para os currículos escolares as suas vivências, que são significativas para eles. É preciso que se reconheçam esses sujeitos como pessoas que possuem conhecimentos adquiridos ao longo dos anos:

Enquanto os desenhos curriculares não abrem espaços centrais para os autores das experiências e reconheçam os sujeitos dos conhecimentos, essas ricas tentativas de tantos (as) professores (as) ficarão à margem dos tempos e espaços legítimos das salas de aula e das avaliações (ARROYO, 2011, p. 149).

Quando pudermos proporcionar aos estudantes um currículo contendo questões relacionadas à realidade em que vivem e reconhecer que são sujeitos possuidores de conhecimentos, provavelmente iremos conseguir: “Trazer os sujeitos

para os currículos, para o conhecimento significa trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida dos sujeitos e não sobre matérias distantes [...]” (ARROYO, 2011, p. 153). Desta forma, compreendemos que quando os sujeitos estiverem incluídos neste currículo, através das suas vivências, de sua cultura, estarão ativos na sua aprendizagem.

Ao se tratar de escolarização, devemos levar em consideração que teremos uma sala de aula distinta, mas precisamos lembrar que todos estão ali por um único objetivo, a aprendizagem. Por isso, é importante, principalmente na EJA, que os professores reconheçam esses sujeitos com igualdade de direitos. É o que afirma o autor:

A EJA, na medida em que afirma a igualdade de todos como sujeitos de direitos, nega a forma de pensar de que uns valem mais do que outros, enfrentando as desigualdades como desafios a serem superados pela sociedade brasileira. Potencializar a diversidade na educação pode contribuir para a transformação social e para a formulação e execução de propostas educativas em que esses sujeitos de energia, imaginação e criatividade estejam no centro, com seus desejos, necessidades e expectativas de educação, cultura, saberes e práticas - um dos meios imprescindíveis à humanização não só de suas vidas como de toda a sociedade brasileira (SOUTO, 2011, p. 305).

Deve-se perceber também, que a EJA não tem o objetivo de repor algo, mas sim de dar igualdade de direitos a todas as pessoas da sociedade. Além disso, o currículo da EJA pode e deve ser modificado quando o professor sentir a necessidade, afinal, ela possui uma identidade própria. Desta forma:

A EJA não deve ser uma reposição da escolaridade perdida, como normalmente se configuram os cursos acelerados nos moldes do que tem sido o ensino supletivo. Deve, sim, construir uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino e proporcionando uma terminalidade e acesso a certificados equivalentes ao ensino regular” (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 121).

Neste sentido, que:

É, pois, no confronto e acomodação entre modelos e lógicas culturais diversos que se realiza a circularidade entre culturas no interior da ação educativa e, nesse processo, identidades e subjetividades - fragmentadas, plurais e multirreferenciadas - se constroem na convivência com o “outro” do ambiente escolar (TURA, 2005, p. 168-169).

É através do diálogo que podemos estabelecer a construção da identidade própria de cada um. Buscar momentos em sala de aula que proporcionem trocas de vivências e experiências, auxiliará na produção da identidade e da subjetividade de cada sujeito.

5 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo abordou-se os aspectos metodológicos da pesquisa, para isso fizemos uso de alguns autores como Lakatos e Marconi (2001), Figueiredo e Souza (2011) Godoy (1995), Moraes (1999) e Bardin (2011), que nos auxiliaram a tecer algumas considerações acerca da escolha do tipo de pesquisa, da sua abordagem, do processo de geração de dados e da maneira que analisamos estes dados. Através deste capítulo buscou-se formas para responder aos objetivos desta pesquisa, para que, posteriormente, fosse possível refletir sobre os resultados gerados.

Além disso, buscou-se conhecer de que forma ela está estruturada em um dos municípios do Vale do Taquari/RS, no qual realizamos esta investigação, para que assim possamos compreender de forma concreta como ela está colocada em nossa sociedade.

5.1 Abordagem da Pesquisa

Ao se tratar de uma pesquisa que visa compreender de que forma o currículo da EJA está estruturado dentro de uma escola do Vale do Taquari/RS, entendemos que não se trata de dados que possam ser contabilizados, é “[...] relativo a um

fenômeno não mensurável [...]” (FIGUEIREDO; SOUZA, 2011, p. 95). Desta forma, nos utilizamos do método qualitativo, que se caracteriza pela geração de “[...] informações deduzidas das interações interpessoais e da coparticipação dos informantes” (FIGUEIREDO; SOUZA, 2011, p. 97).

Podemos compreender que a pesquisa qualitativa busca gerar informações e compreendê-las no que diz respeito às relações humanas. Ou seja, “[...] a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21).

Para que essa geração de informações ocorresse foi necessário que o pesquisador fosse a campo em busca das mesmas. Essas informações foram geradas a partir das visões dos sujeitos que estão ligados ao tema de pesquisa, e para isso foi necessário elencar tipos de pesquisa para que possamos gerar os dados necessários para a tentativa de responder ao objetivo da pesquisa (GODOY, 1995). Desta forma, apresentamos os tipos de pesquisa que foram utilizados no decorrer do estudo.

5.2 Tipo de pesquisa

Para responder aos objetivos desta pesquisa, foi preciso compreender alguns conceitos essenciais como: EJA, currículo e cultura. Para isso, fizemos uso da pesquisa bibliográfica, que nos auxiliou a compreendê-los e a compreender de que forma eles estão interligados. A pesquisa bibliográfica “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 183). Desta forma, a pesquisa bibliográfica ocorreu a partir da leitura de publicações encontradas por quem pesquisa.

Além disso, “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI,

2001, p. 183). Ou seja, não repetimos escritos daquilo que pesquisamos, mas sim, produzimos algo novo a partir de pistas que encontramos sobre o assunto.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível responder ao primeiro objetivo desta pesquisa, que visava compreender alguns conceitos importantes para que fosse possível dar continuidade a este estudo.

Além disso, a pesquisa bibliográfica nos deu suporte para que a pesquisa de campo fosse ser realizada, para auxiliar na resposta do segundo objetivo desta pesquisa. Esta pesquisa contribuiu para a geração de informações sobre o problema em questão em que se buscava respostas, hipóteses ou relações (LAKATOS; MARCONI, 2001).

Este tipo de pesquisa: “Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes para analisá-los” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 186). Ou seja, ela nada mais foi, do que a busca de dados para auxiliar na resposta ou ao menos na tentativa de resposta para o problema desta pesquisa.

Com a pesquisa de campo é possível compreender de que maneira a EJA e o currículo estão organizados na escola que realizamos a pesquisa e como a cultura está presente. Com esse tipo de pesquisa foi possível responder aos segundo e terceiro objetivos, que buscavam analisar como o currículo da EJA está estruturado e o que os professores consideram fundamental estar presente neste currículo.

Para a realizar a pesquisa foi fundamental fazer uma investigação em uma escola de EJA, com observações e entrevistas. Para isso, houve um contato prévio com o secretário de educação do município sede da escola a ser investigada para que assinasse um documento, um termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a realização da pesquisa. Desta forma, a pesquisa de campo foi realizada em um município do Vale do Taquari/RS, autorizada pelo secretário de educação municipal (VER APÊNDICE B).

Além da autorização da realização da pesquisa no município, uma entrevista semiestruturada (VER APÊNDICE A) foi realizada com o secretário municipal para que alguns dados fossem coletados para compor a primeira parte da pesquisa e para conhecer um pouco sobre o objeto da pesquisa. Desta forma, pudemos responder ao quarto objetivo específico desta pesquisa, que visava compreender a oferta da EJA em um município do Vale do Taquari/RS.

5.3 A oferta da Educação de Jovens e Adultos no município investigado

O município em questão oferta a EJA desde o ano de 2005, sem nenhuma interrupção. São duas escolas municipais e uma escola estadual que possuem esta modalidade de Educação. Uma das escolas possui uma turma multisseriada de alfabetização, que abrange alunos que estão em nível de escolarização do 1º ao 5º ano. Além disso, as duas escolas ofertam os anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano. A escola estadual dá oportunidade para aqueles que não conseguiram concluir o ensino médio.

De acordo com o secretário de educação o município possui cerca de 30.000 habitantes, sendo que destes, 155 pessoas estão matriculadas na EJA. O secretário salienta que a gestão das escolas, juntamente com a Secretaria da Educação buscam manter os jovens estudando durante o dia, na modalidade regular, ou seja, evitam transferir alunos para estudar a noite, pois de acordo com ele, a noite oferece, muitas vezes, “perigos”, como drogas, violência, evasão escolar. Mas também aponta que pode ocorrer o contrário, alunos que não se interessavam pelos estudos durante o dia, quando passam para o noturno se sobressaem.

Porém, o município apresentava muitos jovens fora da idade/série, por isso estes foram encaminhados para a EJA. O entrevistado aponta que é muito rica a mescla entre jovens e adultos, aponta que o papel da escola também é esse, o de fazer com que as gerações diferentes aprendam a conviver em sala de aula e fora dela.

A EJA do município conta com 12 professores, sendo que a administração pública oferece formações para os mesmos. De acordo com o secretário de educação o professor que atua nesta modalidade educacional precisa ter um olhar diferenciado para esse aluno, precisa compreender o aluno que está a sua frente e, por isso, a importância das formações dos professores.

Após a conversa com o secretário de educação do município, em que nos apresentou a oferta da EJA, ocorreu a escolha da escola para a realização da pesquisa. A partir disso, uma conversa foi agendada com a escola para que pudessemos firmar o consentimento da realização da pesquisa na escola.

5.4 Procedimentos para a geração de dados

Para que pudéssemos responder aos objetivos específicos desta pesquisa foi necessário adotarmos alguns procedimentos metodológicos, a fim de auxiliar-nos na busca dos resultados.

Desta forma, para que a geração de dados ocorresse, utilizou-se da pesquisa de campo que foi realizada em duas etapas, a primeira delas foi a observação e estudo dos documentos da escola: o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Ensino, com o intuito de analisar se há a presença da cultura, das vivências destes estudantes no currículo da escola. Essa análise nos possibilitou perceber como os documentos da escola estruturam o currículo para essa modalidade educacional, buscando compreender se o que está escrito está presente na prática da sala de aula.

Num segundo momento observamos cinco dias de aula dos estudantes, de uma turma da EJA, em uma escola do Vale do Taquari/RS, em que buscou-se compreender de que forma o professor realizava as situações de aprendizagens e se as vivências estavam presentes na sala de aula. Além disso, a observação nos auxiliou a perceber de que forma a estrutura do currículo, estabelecida nos documentos, anteriormente analisados, se fez presente na sala de aula.

Para a observação utilizamos um diário de campo, em que fizemos anotações referentes aquilo que estávamos observando, para que posteriormente pudéssemos realizar a análise da escrita. O diário de campo “[...] é o registro de fatos observados através de notas e/ou observações” (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 89). Essas observações nos deram subsídios para analisar os dados gerados.

A escolha da observação para auxiliar a responder ao segundo objetivo desta pesquisa se deu pelo fato de que “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 190).

As observações de aula foram não-participantes, visto que “[...] o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 193). Desta forma, a observação foi realizada sem que se fizesse nenhuma intervenção, apenas uma

observação a fim de encontrarmos subsídios para responder a esta pesquisa. Este primeiro momento de investigação ocorreu no mês de julho.

Para conhecermos mais o objeto de pesquisa, fizemos uma entrevista com três professores da EJA que é caracterizada como “[...] uma conversa efetuada face a face entre o informante e o entrevistador, cujo objetivo é colher dados fidedignos através de uma conversação dirigida ou livre” (FIGUEIREDO; SOUZA, 2011, p. 120). Para essa conversação utilizou-se uma entrevista semiestruturada, em que foi possível “[...] obter informações com certo nível de profundidade [...]” (FIGUEIREDO; SOUZA, 2011, p. 120). A entrevista semiestruturada, autorizada pelos professores (VER APÊNDICE C), nos possibilitou ter um roteiro de perguntas (VER APÊNDICE D), porém puderam ser acrescentados questionamentos que surgiram durante a entrevista, quando foi necessário.

O intuito da entrevista era de ser realizada com três professores da turma observada, porém tivemos a oportunidade de observar uma turma de anos iniciais que possuía apenas uma professora referência. Desta forma, realizou-se uma entrevista com a professora referência desta turma e com mais dois professores de outros anos, atuantes na EJA da escola. A entrevista visou compreender como os professores organizam o currículo e se a cultura perpassa os saberes trabalhados em sala de aula. Para isso, fizemos uso de um gravador de voz, e posteriormente fizemos a transcrição e análise daquilo que foi gerado. Desta forma, obtivemos subsídios para responder ao terceiro objetivo específico desta pesquisa. Estas entrevistas foram realizadas no mês de julho.

Após a geração dos dados através dos procedimentos relatados acima, foi necessário analisar as informações encontradas para que pudéssemos obter alguns resultados. Para isso foi preciso conhecer a metodologia a ser utilizada para essa análise.

5.5 Metodologia de análise

Para respondermos ao objetivo desta pesquisa não bastou apenas gerar dados, foi necessário que ocorresse uma análise de todo o material gerado durante

a investigação. Neste subtítulo, buscou-se apresentar a metodologia de análise para a obtenção dos resultados e, para isso, fizemos uso da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é uma metodologia para que o conteúdo de textos seja interpretado e descrito, ou seja, é a partir desta metodologia que é possível analisar aquilo que já está escrito (MORAES, 1999). Esta perspectiva leva em consideração que a análise de conteúdo é feita através das comunicações estabelecidas, ou seja, ela parte das comunicações para que se faça uma interpretação dos significados contidos nelas para a realização da análise. Desta forma, quando elementos são ambíguos é preciso que se estabeleçam unidades de contexto (BARDIN, 2011).

Podemos chamar este tipo de análise de análise categorial, que “[...] pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 2011, p. 42-43). Ou seja, classificam-se os itens que surgem com maior frequência dentro do texto a ser analisado e se estabelecem categorias para posterior análise.

Assim, este tipo de análise: “É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 43). Desta forma, podemos caracterizar este método como uma forma de classificar os significados que se assemelham, ou não, para que depois se faça uma análise identificando significados.

Para a obtenção do conteúdo a ser analisado, como já mencionado no subtítulo anterior, fizemos uso de uma análise de documentos da escola, observações de aula e entrevista com professores, em que tentou-se compreender de que maneira o currículo da EJA é estruturado. A partir desses procedimentos buscou-se encontrar respostas para o objetivo desta pesquisa.

6 CULTURA DO ALUNO: COMO POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM?

Neste capítulo buscamos responder ao segundo objetivo desta pesquisa, que pretendia investigar de que maneira a cultura dos alunos perpassa o currículo da EJA. Para isso, buscamos apoio teórico nos autores Arroyo (2005), Guareschi (2017), Freire (2005; 2006), Oliveira (2007). Esses dados irão nos auxiliar a tecer considerações sobre a cultura do aluno na sala de aula da EJA.

Os dados analisados neste capítulo foram gerados a partir de cinco dias de observações de aula de uma turma, registradas no diário de campo, e da realização de entrevista semiestruturada com três professores atuantes na EJA. Tais professores foram identificados na escrita deste capítulo como professor A, professor B e professor C, para manter o sigilo quanto aos seus nomes, município e escola investigados. Os professores identificados como A e B, são atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo que o primeiro é professor de Geografia e o segundo de Língua Portuguesa e o professor identificado com a letra C, é atuante na turma observada, ou seja, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com formação no magistério e em Letras.

Ao falarmos em EJA devemos lembrar que falamos de jovens e adultos que estão fora da idade/série, porém suas aprendizagens não pararam ao longo desses anos que estiveram afastados da escola. Resgatar essas vivências para dar

continuidade a aprendizagem dos alunos seria fundamental e potente em uma sala de aula.

Ao realizar a pesquisa de campo, em que observamos cinco dias de aula, pudemos perceber que a cultura do aluno está presente em duas formas distintas, uma que remete a cultura do aluno ressaltada no discurso dos professores, mas que não está na prática da sala de aula, a outra está ligada a uma cultura como apoio pedagógico, em que o professor traz situações que se referem ao dia-a-dia do aluno para explicar os conteúdos tidos como importantes.

A cultura do aluno abordada no discurso dos professores não pôde ser percebida na sala de aula investigada, visto que não foi observado nenhuma situação em que a aprendizagem partisse dessas vivências, como ressaltada no discurso dos professores, que afirmavam que a cultura do aluno era importante na aprendizagem em sala de aula e além de importante era também utilizada por eles como dispositivo de aprendizagem. O que percebemos foi que os alunos apresentam a sua cultura através das falas, da forma de se expressar através da vestimenta, do sotaque, etc, porém não foi utilizada, nos dias observados, como potente para a aprendizagem.

Os professores apresentam em seus discursos muitas falas que remetem a trazer para a sala de aula a cultura do aluno, porém pode-se perceber que eles entendem cultura por grupos sociais, ou seja, não apresentam a cultura do aluno como algo individual de cada um, como as vivências que tiveram ao longo de suas vidas, mas sim, de acordo com os grupos que eles pertencem, como cita o professor A: *“Por cultura popular eu entendo a cultura do povo, só que dentro da cultura do povo a gente tem várias vertentes, se a gente pegar a cultura popular por faixa etárias a gente vai ver grande diferença pela questão religiosa, a gente vai ver grande diferença pela questão étnica, a gente vai ver grande diferença pela questão socioeconômica”*¹. Ou seja, a Cultura Popular está muito ligada a grupos que esses jovens e adultos pertencem, não há uma percepção da cultura individual do aluno. Cada um tem uma história de vida, marcada por acontecimentos, que geraram ou não, alguma aprendizagem, essa pequena parte da vida é significativa na aprendizagem do aluno.

¹ As entrevistas realizadas com os professores da EJA serão apresentadas no decorrer da escrita entre aspas, itálico e sublinhado.

Entendendo dessa forma a Cultura Popular, percebemos que na sala de aula observada se tem uma presença muito forte da cultura como um apoio pedagógico e não uma cultura que parte do aluno e do professor como processo de conscientização do sujeito. Com isso, podemos relacionar essa perspectiva de aprendizagem com a educação bancária, que: “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2005, p. 66). Ou seja, o professor é o detentor de conhecimentos e ele os transfere para seus alunos, que por sua vez não conferem um senso crítico sobre aquilo que aprendem.

Quando foram percebidas a presença da cultura do aluno, via-se que havia ali um interesse maior, pois isso eles entendiam. É o caso de uma senhora que todos os dias de observação ela trouxe chá para todos os colegas e professora. *“Uma das estudantes traz chá para a escola e oferece a todos. Vem até mim com um copo para que eu provasse seu chá. Momentos que permite a aluna mostrar que sabe realizar algumas ou muitas tarefas que não são escolarizadas”* (Diário de Campo, 09 de julho de 2018)². Essa cultura do dia-a-dia pode ser potente dentro da sala de aula, mostrar para os alunos que isso que eles sabem não é pouco, é muito e esse muito pode ser multiplicado quando for aproximado com os saberes da escola, que são importantes para o cotidiano deles. Assim: “Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautou pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais” (ARROYO, 2005, p. 35).

Trata-se, portanto, de pensar como a cultura do aluno, aquilo que ele vivencia diariamente, aquilo que perpassa a sua vida, tem caráter positivo e os faz protagonistas das suas próprias histórias. Sobre isso, Arroyo disserta que os alunos:

Ocupam espaço de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida. Criam redes de solidariedade e de trocas culturais, de participação nas suas comunidades e assentamentos, na cidade e nos campos. Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens-adultos poderá ser determinante à educação (ARROYO, 2005, p. 25).

Muitas vezes o que esse aluno busca na sala de aula ultrapassa o limite da aprendizagem de um conhecimento científico mais aprofundado. Muitas vezes o que

² Os excertos retirados do Diário de Campo serão apresentados no decorrer do trabalho entre aspas e itálico.

eles buscam é participar da vida como indivíduos escolarizados. Algumas falas marcam nossas vidas e uma delas foi a seguinte: *“Uma aluna aprendeu em casa a escrever. Pois a professora que ela tinha dizia que ela já sabia e os alunos que se virassem. Quando foi fazer a identidade precisou carimbar o dedo com tinta e depois daquele dia jurou para ela mesma que aprenderia a escrever seu nome para assinar a identidade. Ao ouvir este relato me emocionei e percebi a importância de um professor em sala de aula. O desejo de uma pessoa muitas vezes é tão pequeno que passa despercebido por outras. Pensar que podemos mudar a vida e dar sentido a ela [...] é emocionante, é gratificante!”* (Diário de Campo, 10 de julho de 2018).

Por isso,

Na EJA, os professores intuem que ser mestres ensinantes é muito, porém exige-se mais. Essas vidas exigem respostas no plano da educação, dos valores e do sentido do bem e do mal. Da ética ou falta de ética de nossa sociedade. Não é por acaso que a letra E de EJA não é de ensino, mas de educação de jovens e adultos (ARROYO, 2005, p. 38).

A EJA tem a palavra Educação, pois foi pensada desde os anos 60, em uma humanização. Ela é uma forma para proporcionar a esses jovens e adultos pertencerem a esse mundo escolarizado, com o intuito de refletir sobre aquilo que os circundam e modificar o que for necessário, buscando formar sujeitos críticos que lutam por aquilo que consideram ser importante para a qualidade de vida de todos os cidadãos (ARROYO, 2005).

A cultura do aluno como apoio pedagógico pôde ser percebida em diversos momentos em que o professor a trazia como forma de explicação de conteúdos, ou então, os alunos traziam como tentativa para resolver as atividades propostas. Um exemplo observado foi o seguinte: *“É de pedir emprestado? [falou um estudante] [tratava-se] de uma conta de menos. A profe explica a conta se referindo sobre dinheiro”* (Diário de Campo, 09 de julho de 2018). Ou seja, o professor buscava explicar cálculos de subtração utilizando o sistema monetário que está presente no dia-a-dia dos alunos.

Pudemos perceber que os conteúdos são muito enfatizados na sala de aula observada, porém são esquecidos os interesses e as necessidades dos estudantes, a proposta não dá abertura, ou muito pouco, para conteúdos que são emergentes, que surgem das falas dos estudantes. Entendemos que os conteúdos escolares são fundamentais para a vida do aluno, porém eles deveriam ser trabalhados de forma

que pudessem ser entendidos na sua totalidade, para que o aluno possa fazer uso deles na sua vida.

Sobre isso, Oliveira defende que, se na EJA

[...] os conteúdos aparentemente abstratos fossem trabalhados em relação com sua utilidade concreta, a escola poderia ter, na adesão dos alunos à necessidade de aprendizagem deles, um atributo fundamental para a facilitação dos processos pedagógicos (OLIVEIRA, 2007, p. 90).

As atividades propostas pelo professor C estavam sempre ligadas a conteúdos preestabelecidos, como foi o caso dos antônimos, em que o professor entregou uma folha que deveria ser preenchida: “*Para explicar os contrários ela utiliza exemplos reais, por exemplo: “o teu cabelo é comprido e o meu é ... CURTO”*” (Diário de Campo, 09 de julho de 2018).

Esses exemplos demonstram a cultura que o professor e os alunos utilizavam como apoio pedagógico nas aulas, mas não se pôde perceber uma cultura vinda dos alunos como interesse temático e/ou como necessidade. Sendo assim, os conteúdos, muitas vezes, não faziam sentido para os alunos, por isso que: “[...] os conteúdos escolares precisam ser compreendidos em seu significado social para que sua aprendizagem seja potencializada” (OLIVEIRA, 2007, p. 90).

Não utilizar o conhecimento dos alunos na sala de aula empobrece a prática, pois eles não serão compreendidos ou levará mais tempo para essa compreensão, por isso a importância de utilizá-los. Ainda, “*O relato da professora é que ela precisa ir relembrando aos alunos, pois logo esquecem os conteúdos*” (Diário de Campo, 12 de julho de 2018). Os conteúdos são esquecidos, pois não foram significativos para os alunos, ou seja, eles não foram assimilados e considerados importantes para a sua vida, ou não estavam ligados às suas vivências.

Desta forma, é importante que os estudantes possam se empoderar dos conhecimentos adquiridos na escola, que é: “[...] a tomada de consciência confere determinado poder às pessoas (e grupos), gerando a partir dos próprios sujeitos-agentes, por um lado” (GUARESCHI, 2017, p. 147).

Esse empoderamento está relacionado com as interações entre sujeitos e da forma como nos posicionamos criticamente e problematizamos uma pergunta que nos inquieta, a partir disso nos conscientizamos e isso nos dá poder para a transformação da realidade que estamos inseridos (GUARESCHI, 2017).

Com isso, podemos concluir que não é possível memorizar os saberes, pois a memorização não inquieta, não permite que o aluno busque respostas, portanto não será significativo. É preciso planejar aulas que permitam a reflexão e a ação perante a realidade do aluno, atrelando os conteúdos escolares.

Ainda assim, percebemos que a sala de aula da EJA é um local diferenciado, pois se tramam conversas com o foco na vida pessoal dos estudantes, que à expõem para o professor e colegas, para que possam auxiliá-los a resolver: *“As vivências, dificuldades da infância aparecem muito durante as aulas, vivências, na sua maioria tristes, mas aparece a superação desse tempo. A professora atenta a essas conversas passa a ser uma ouvinte desse aluno, tenta auxiliá-lo, mas falamos de adultos que conselhos são difíceis de serem dados, são fatos de vida, uma vida toda que se resume no interior da sala de aula. As carências estão presentes ali neste espaço. Conversas entre alunos e professora são tramadas e juntos pensam sobre aquilo que está sendo dito”* (Diário de Campo, 11 de julho de 2018).

A partir destas falas é possível fazer surgir novos conteúdos na sala de aula, mas os professores precisam estar atentos a elas

Quando coletivos de adultos-professores se abrem a essa rica e tensa realidade dos educandos e a levam a sério, novos conteúdos, métodos, tempos, relações humanas e pedagógicas se instalam. Por aí a EJA instiga os saberes escolares, as disciplinas e os currículos (ARROYO, 2005, p. 40).

Ou seja, ouvir estas falas pode fazer surgir conteúdos novos, que podem ser ligados aos conteúdos escolares preestabelecidos. Precisamos reconhecer esses jovens e adultos como sujeitos de vivências e enquanto sujeitos aprendentes. Porém, é preciso perceber que essa diversidade de formas para se trabalhar na EJA pode resultar em algo negativo, como: “[...] um campo apenas de campanha e de improvisação” (ARROYO, 2005, p. 32). É preciso olhar com calma para que o campo da inovação científica seja revelado, um campo rico permeado de vivências, um local de conscientização e de aprendizagens (ARROYO, 2005).

Além disso, tem-se ainda, o pensamento de que só há aprendizagem quando a Educação está nos moldes da escola formal, ou seja: “[...] com sua rigidez, hierarquias, disciplinas e grades [...]” (ARROYO, 2005, p. 32). Desta forma, pensar uma escola que não se organiza desta maneira é tida como negativa e atrasada, resultando uma improvisação (ARROYO, 2005).

Por isso, é importante que se perceba a EJA como um campo de diversidade. Diversidade, pois ela possibilita: “[...] intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo” (ARROYO, 2005, p. 31). Ou seja, a EJA é aberta a intervenções de agentes que vem de fora da escola, para que se possa formar cidadãos atuantes na sociedade onde vivem, a fim de que se possa fazer mudanças naquilo que é necessário.

Portanto,

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 2006, p. 16).

Ressaltamos que não se trata de uma Educação que não considera importante os conteúdos escolares, pelo contrário, tais conteúdos são extremamente importantes, porém é necessário que os alunos os entendam e consigam aplicá-los na sua cotidianidade, para que eles façam sentido a eles. “Sendo assim, a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como dos processos de avaliação, não deve ser o “saber enciclopédico”, mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 98).

Pensando nisso, podemos perceber a beleza da EJA, através de um trecho do diário de campo: “*Relato de um aluno: “Cheguei aqui não sabia nem o alfabeto, não estudei porque meus pais não deixaram, fui um mês na escola, nem histórico eu tinha”. A EJA vem para dar continuidade da escolarização, porém vê-se nos olhos dos estudantes que é muito mais que isso, me parece que é orgulho, alegria para ele estar neste lugar. É orgulho dizer que consegue juntar letras e formar palavras escritas e lidas. Me relatou isso com orgulho de quem já consegue formar palavras*” (Diário de Campo, 09 de julho de 2018).

A EJA se constitui muito mais do que uma escola que transmite conhecimentos, ela dá vida, ela é local de trocas de conhecimentos, ela é local de socialização. Muitos dos alunos da turma observada estavam ali não para apenas aprender, mas por que estavam sozinhos em casa e ali fizeram amigos. “*A sala de aula da EJA é um espaço para trocas, para encontrar os amigos, como no relato de uma senhora que disse que ela gosta de vir para a escola, pois está muito sozinha em casa*” (Diário de Campo, 16 de julho de 2018).

Desta forma, podemos pensar em uma sala de aula da EJA em que a aprendizagem trilhe o caminho da conscientização, dos interesses e das necessidades dos alunos. Porém, o que percebemos é que: “Por vezes, as análises sobre essa relação culpam a EJA por ter sido uma forma demasiado informal de educação. Pouco séria. A maneira de levá-la a sério seria enquadrá-la na forma do ensino formal” (ARROYO, 2005, p. 43). Fazendo isso, perde-se a beleza de ensinar a partir daquilo que o aluno carrega consigo. Esquece-se que são jovens e adultos que aprenderam ao longo da vida com as suas vivências e se tem uma Educação linear, na qual a perspectiva linear não cabe, pois, as vivências não são lineares (ARROYO, 2005).

Cabe pensar que a EJA não é espaço aberto para todo o tipo de proposta, mas um campo de diversidade (ARROYO, 2005) que, se explorado, pode se tornar potente na sala de aula. Por isso, trazer para a EJA a proposta de um trabalho a partir da conscientização dos alunos, partindo do diálogo como ferramenta de aprendizagem, certamente as aprendizagens serão mais significativas para os jovens e adultos. Ou seja: “É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 77).

Desta forma, não é possível pensarmos em uma Educação de Jovens e Adultos que esteja voltada para a transmissão do conteúdo, em que o professor é o detentor de todo o conhecimento e o aluno nada sabe. Precisamos atentar, aos jovens e adultos, nesta pesquisa, que eles são possuidores de conhecimentos que foram adquiridos ao longo de suas vidas. As vivências e experiências resultam em aprendizagens, por isso levar em consideração esses saberes torna a aula mais significativa para tais pessoas (FREIRE, 2005).

A Educação Bancária, conceito freireano, caracterizada pela ideia de que o aluno nada sabe e o professor é o que sabe, forma alunos sem consciência crítica, ou seja, não irão buscar transformar o seu entorno. Por isso: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p. 67).

Planejar aulas com esse enfoque, implica na abertura da aula ao debate, ao diálogo, implica que todos aprendam juntos, professores e alunos, que a sala de aula se transforme em uma rede de conhecimentos. Desta forma, teremos salas de aula em que o diálogo propicie a construção do conhecimento, e este estará

presente no momento em que outros saberes se enredam aos saberes que já constituem o sujeito (OLIVEIRA, 2007).

Pensar em uma sala de aula com esse enfoque, é pensar em Paulo Freire com a ideia do diálogo como ferramenta para a aprendizagem e a Inês B. Oliveira, que apresenta o enredamento dos saberes como uma forma significativa de aprendizagem. A junção destas duas ferramentas e ideias poderá formar sujeitos mais críticos, transformadores e atuantes na sociedade em que vivemos.

7 ENTRE INTERESSES E NECESSIDADES: O QUE É FUNDAMENTAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

Para responder ao terceiro objetivo desta pesquisa, qual seja, analisar o que os professores consideram como fundamental trabalhar-se no currículo da Educação de Jovens e Adultos, utilizamos principalmente, a última pergunta do questionário realizado com professores atuantes na EJA. Além disso, iremos utilizar o Projeto Político Pedagógico e os autores Arroyo (2005), Brasil (2006; 1988; 2000), Carrano (2007) Freire (2005; 2006; 2015) e Oliveira (2007), como forma de apoio referencial, para este capítulo analítico. Os Planos de Estudos que seriam utilizados nesta análise, não foram disponibilizados pela escola, visto que foram realizadas quatro tentativas para obtenção dos mesmos, porém não tivemos retorno. Desta forma, o capítulo será construído a partir dos dados gerados nas entrevistas, observações e no documento fornecido.

Iniciamos este capítulo registrando que o Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta um parágrafo referente a EJA, ou seja, podemos perceber, desde já, que a EJA não possui um lugar significativo dentro da escola, ou não demonstra possuir este lugar. Além disso, o governo também parece não se importar com a EJA, pois:

É unânime, por exemplo, a constatação de que faltam dados atualizados e consistentes sobre a demanda e a oferta de EJA que informem o planejamento das ações e a avaliação dos programas em curso. Não há estudos sobre os componentes do custo-aluno de qualidade que orientem a alocação de recursos e tampouco são divulgados os percentuais orçamentários aplicados na EJA pelas três esferas de governo (BRASIL, 2006, p.19).

Podemos perceber que a EJA vem modificando o seu público alvo, se tornando local para pessoas de diferentes idades que constituem esta modalidade educacional por não mais apenas por terem seu direito negado. Desta forma,

Não é só o aluno adulto, mas também o adolescente; não apenas aquele já inserido no mercado de trabalho, mas o que ainda espera nele ingressar; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter sua situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou à universidade para ascender social e profissionalmente (BRASIL, 2006, p. 19).

Desta forma, a EJA se tornou espaço para todos que buscam ascender em sua vida, tarefa árdua e que vem sendo levada pouco a sério. Seria necessário que o governo oferecesse condições mínimas para que se tenha uma Educação de qualidade, afinal, Educação é um direito de todos, sem discriminação de idade (BRASIL, 1988).

Iniciamos apresentando o que o Projeto Político Pedagógico da escola investigada apresenta como principal objetivo da EJA:

Promover a aprendizagem efetiva de todos(as) alunos(as) com defasagem em idade e escolaridade, que não tiveram acesso à educação em idade própria e oportunizar aos educandos o acesso aos instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender, participar, conviver e atuar no mundo em que vivem. Valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal, social e cultural possibilitando também o acesso a outros graus ou modalidades de ensino (PPP, 2008, s/p).

Podemos perceber que o documento citado apresenta como objetivo principal oferecer a oportunidade de conclusão do ensino para os alunos que tiveram o direito à Educação negado. Desta forma, pode-se compreender que a escola vai ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei 9.394/96 - LDB, sendo que nela a EJA é destinada aos que não concluíram ou não ingressaram na escola dentro da idade própria e buscam concluir sua escolarização.

Como relata o PPP da escola, a EJA busca formar os educandos para uma vida em sociedade e para isso, acreditamos que não basta transferir conteúdos, como na educação bancária, em que o professor é o detentor do conhecimento e ele

irá transferi-lo ao aluno, que nesta concepção, nada sabe, apenas recebe e reproduz (FREIRE, 2005).

Formar cidadãos críticos e ativos na sociedade em que vivem implica em fazer da sala de aula um local de conversa sobre a realidade desse aluno, ou seja: “Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo” (FREIRE, 2006, p. 16). Ou seja, é preciso que a sala de aula desses jovens e adultos seja um local de conversa sobre aquilo que ronda a vida desses estudantes, é preciso que a aprendizagem seja significativa e útil para o convívio em sociedade desses indivíduos.

Desta forma, levar em consideração os interesses dos alunos é de extrema importância, por isso questionamos os professores da EJA da escola investigada sobre o que eles consideram ser importante estar no currículo da EJA. O professor C respondeu da seguinte maneira: “Eu acredito que muito mais do que aprender a codificar e decodificar ele tem que fazer com que a leitura seja uma ferramenta pra vida deles, pro dia-a-dia. Acho que a gente deve buscar mais o letramento que tem a ver com o uso da leitura e escrita nas práticas sociais deles”.

Ao observarmos os cinco dias de aula, pudemos perceber que a fala que o professor estabelece, vem ao encontro daquilo que buscamos defender neste trabalho, porém a prática está um tanto quanto distante. Isso pode ocorrer em função de que ele tenha cinco turmas diferentes em uma mesma sala de aula e talvez sinta dificuldades em trabalhar desta forma e, por isso, se utiliza de folhas para garantir a aprendizagem de todos. Mas por que manter a EJA dividida por turmas em uma mesma sala de aula se ela está trabalhando com jovens e adultos?

Podemos pensar que o fato de ele trabalhar com adultos e com cinco turmas diferentes poderia ser potente e o trabalho poderia estar voltado para uma aprendizagem mais crítica e consciente do espaço em que vivem. Realizar um trabalho interdisciplinar, em que todos aprendem uns com os outros, trazendo para a roda de diálogo as suas experiências de vida. O professor em contrapartida agregaria a conversa os conteúdos escolares, tão importantes, quanto as vivências.

Essa leitura de mundo que o professor C se refere está ligada a uma perspectiva de um currículo que busque formar cidadãos que consigam utilizar os conhecimentos escolares na realidade em que estão inseridos. Utilizar esses

conhecimentos implica que a aula seja voltada para aprendizagens que sejam significativas e úteis para a vida desses sujeitos.

Ou seja,

Em primeiro lugar, a lógica que deve presidir a seleção e apresentação dos conteúdos aos alunos é a da Educação de Jovens e Adultos e não a do Ensino Regular. Entende-se por isso uma abordagem dos conteúdos relacionando-os, tanto quanto possível, a situações da vida cotidiana das populações trabalhadoras pouco ou nada escolarizadas, ausentes das escolas - regulares ou não - por longo período (OLIVEIRA, 2007, p. 97).

Desta forma, podemos pensar que os professores da EJA devem selecionar os conteúdos escolares de acordo com os interesses e as necessidades de cada turma, e também respeitar os saberes mínimos comuns, que são os conhecimentos escolares, tão importantes, quanto as vivências de cada sujeito. Deve-se observar a realidade desse sujeito e planejar aulas significativas para a formação crítica e consciente desses alunos.

Cabe pensar também que: “Não se trata de reduzir conteúdos para “facilitar”, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida” (OLIVEIRA, 2007, p. 98).

Por isso pensar em uma proposta que leve em consideração os conhecimentos dos jovens e adultos e planejar aulas com saberes escolarizados que poderão ser significativos na vida desses sujeitos poderá tornar a aula mais interessante e produtiva. Pois: “Os jovens e adultos acumularam em suas trajetórias saberes, questionamentos, significados. Uma proposta pedagógica de EJA deverá dialogar com esses saberes” (ARROYO, 2005, p. 35).

Neste sentido, destacamos a fala do professor B que diz: “Eu vejo a cultura popular, eu abordo principalmente a música e eu insisto muito na produção própria de conteúdo, a gente trabalha com poesia ou até com rap, sempre depende do tipo de aluno que a gente tem. No passado tive um aluno que tinha muita facilidade de compor esse tipo de música, então a gente fez um vídeo com ele, ele pegou um assunto e ele era um aluno que tinha dificuldades, mas a grande facilidade dele era realmente compor música, então aproveitava muito nesse sentido”. Essa fala nos faz perceber que ao conhecermos a turma e os alunos que a compõem podemos propor aulas que sejam do interesse dos jovens e adultos. Propor situações que envolvam os gostos e a cultura que o aluno está inserido torna a aula interessante e pode

diminuir o índice de abandono escolar. Diferente do professor C, o professor B demonstra buscar naquilo que o aluno já conhece caminhos para iniciar o trabalho referente aos conteúdos escolares pré-estabelecidos. Esse caminho pode se tornar potente à medida que o professor faz a mediação entre os saberes.

Para isso, é necessário que o professor conheça o aluno que está na sala de aula, é preciso saber seus gostos, sua realidade, como vive, com que se relaciona, para depois buscar os conteúdos que sejam importantes e úteis para esse sujeito. Conhecer o aluno é a porta de entrada para a aprendizagem e para a escolha dos conteúdos (CARRANO, 2007).

Quando levamos em consideração esses saberes dos alunos e os seus interesses; quando conhecemos os jovens e adultos que estão na sala de aula e o seu espaço; a maneira como compomos esse espaço se modifica, ela deixa de ser uma sala de aula do Ensino Regular e passa a ser uma sala de aula de EJA. Na escola investigada pudemos perceber que esse espaço ainda possui o sentido de escola regular: *“Percebi novamente que eles não conseguem se desligar e perceber que são adultos e não crianças. Parece que o espaço que estão continua sendo espaço de criança”* (Diário de Campo, 10 de julho de 2018).

Essa ideia de que os alunos da EJA não conseguem perceber que são adultos e não crianças, pode estar vinculada a proposta pedagógica oferecida pelos professores. *“A professora [Professor C] utiliza folhas de atividades, pouco escreve no caderno ou realiza atividades práticas”* (Diário de Campo, 09 de julho de 2018). No momento em que propomos uma aula utilizando-nos de atividades em folhas relacionadas ao Ensino Regular, relembramos a esses alunos a distorção da idade/série (OLIVEIRA, 2007). Atividade em folhas que contém desenhos infantis produz no sujeito um sentimento de infantilidade, o que o faz se sentir não pertencente ao local que está resultando em um provável abandono escolar, ou seja, novamente seu direito à Educação será negado.

Desta forma,

A lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ele busca pôr em prática trazem embutidos valores, idéias e concepções de mundo bastante diferentes do público que a frequenta, o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz de sua vivência. Com isso, os processos de aprendizagem não se efetivam de acordo com as expectativas, nem de uns, nem de outros (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

Sendo assim, podemos novamente pensar na fala do professor C da turma observada, que dizia precisar lembrar seus alunos quanto aos conteúdos já passados. A aprendizagem não se efetiva, provavelmente, pelo fato de que os conteúdos não dizem nada ao aluno, eles não fazem parte da sua realidade ou não são úteis para eles. Desta forma, novamente, ressaltamos a importância de relacionar os saberes escolares aos saberes que os jovens e adultos possuem procurando complexificá-los.

Portanto: “Não se trata, contudo, de negar o planejamento pedagógico (da intenção do plano), mas de praticar a escuta e a atenção que pode nos lançar para o plano dos afetos, das trocas culturais e do compromisso político entre sujeitos de diferentes experiências e idades” (CARRANO, 2007, p. 10).

Se pensarmos na turma observada, poder-se-ia ter um trabalho interdisciplinar, buscando enredar conhecimentos dos alunos e os saberes da escola. Promover esse trabalho diferenciado e coletivo, poderia ser potente dentro da sala de aula. É o que pudemos perceber na fala do professor B, que apresenta: “Eu procuro ouvir bastante os alunos, pois eles têm muitas experiências, principalmente nas produções textuais, os temas sempre são relacionados às suas vivências e muito relacionados ao trabalho também”.

Isso nos remete que, quando trabalhamos com a interdisciplinaridade e com os saberes de cada aluno, percebemos que:

[...] não faz sentido pressupor um único trajeto e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tecituras anteriores e os novos (OLIVEIRA, 2007, p. 87).

Isso ocorre porque cada um possui conhecimentos anteriores diferentes e aí está a beleza do trabalho interdisciplinar: todos possuem algo para ensinar, professores e alunos! Quando levamos isso em consideração compreendemos a importância de um trabalho partindo da cultura do aluno.

O professor A acredita ser importante utilizar os conhecimentos dos alunos em sala de aula: “[...] eu tento, no caso, utilizar sempre o conhecimento, o conhecimento prévio deles, principalmente quando vou falar alguma coisa de economia, quando vou falar alguma coisa relacionada a aposentadoria, a questão do ingresso no mercado de trabalho, a questão de uma poupança, a questão da administração do seu salário, então, geralmente, nesses quesitos, principalmente

relacionados a finanças tento sempre dar exemplos práticos para eles e associar com a vida deles [...].

A partir dessas falas, podemos concluir que os professores consideram ser importante os conhecimentos dos alunos estarem presentes na sala de aula e que os utilizam quando realizam conversas sobre assuntos relacionados à vida. Além disso, o professor A ressalta que: “[...] eu acredito que é muito importante o conhecimento deles, porque se você utilizar o conhecimento deles nas suas aulas, vai enriquecer muito. Você também acaba aprendendo com eles e eles vão aprender com você, então é uma corrente de duplo crescimento [...]”.

Essa fala afirma a ideia de um conhecimento tecido em conjunto, partindo daquilo que o aluno sabe. Assim:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante (FREIRE, 2005, p. 77).

Ou seja, se buscamos formar cidadãos críticos no mundo precisamos buscar uma prática libertadora, que faça os alunos pensar a partir daquilo que estão vivenciando em suas comunidades. Como educação libertadora ou problematizadora entende-se que: “[...] nega os comunicados e existência a comunicação” (FREIRE, 2005, p. 77). Desta forma, o que era concebido como depósito e comunicado do conteúdo, passa a ser problematizado com o diálogo, a comunicação entre alunos e professores, que juntos constroem o conhecimento a partir daquilo que é emergente.

Assim, de acordo com o professor A é preciso que os alunos analisem o espaço que se constitui no seu entorno, portanto é preciso que: “[...] eles não só [...] [leiam] nos livros as coisas, eles também [...] [comecem] a aprender a pesquisar e a começar interpretar o espaço em volta deles, então coisas que eles utilizam pra vida deles, eu tento sempre relacionar com alguma coisa do trabalho deles, alguma coisa que eles veem, uma vivência deles [...]”.

Pensando nessa fala, podemos nos reportar a curiosidade epistemológica, conceito freireano, que aponta a curiosidade como: “[...] inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta [...]” (FREIRE, 2015, p. 33). Desta forma, podemos compreender que a curiosidade a partir do

momento que faz surgir essas inquietudes, passa a ser crítica, fazendo o sujeito ir em busca de respostas e pensar sobre aquilo que está sendo posto.

Nesse sentido, podemos elencar a fala do professor A, que apresenta a necessidade de se ter uma curiosidade epistemológica, no sentido de uma aprendizagem para a vida: “[...] não é só utilizar as redes sociais, tem que também saber utilizar a internet, que você saiba pesquisar um vídeo, por exemplo [...] eles tentarem ir atrás das respostas que eles precisam, porque não vai ter sempre um professor presente perto deles, eles vão ter que aprender a pesquisar. Essa fala nos apresenta que o professor considera fundamental que seus alunos aprendam a buscar respostas para suas dúvidas. É possível pensar nas três funções da EJA, estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, que aponta como terceira função desta modalidade educacional a ideia de uma aprendizagem para a vida. Isso corresponde não ao sujeito sair da escola com respostas para tudo, pois não há, mas com a capacidade de buscar responder dúvidas que surgem ao longo de suas vidas. Como ressalta o professor A, nem sempre haverá um professor por perto para dar respostas (BRASIL, Parecer CEB 11/2000).

Para além de um conhecimento apenas científico, o professor B considera fundamental que os alunos tenham acesso a outras formas culturais como teatros: “E eu vejo também que deveria ter mais opções de cultura, trazer [a cultura para sala de aula] realmente é muito difícil você trazer só vídeo ou coisa assim. De ter peças teatrais que eles possam participar ou shows culturais que eles pudessem participar. Eu vejo muito importante ampliar, porque pra eles, a mentalidade é ainda que aula é apenas escrever no caderno e assistir e todo o restante do conteúdo não é aula, não é como se fosse um assunto importante do currículo deles”.

Seria preciso apresentar para esses sujeitos outras formas de aprender, bem como outras culturas para além da sua. Percebemos que eles ainda estão muito ligados a escola que um dia frequentaram ou que ouviram falar. Parece-nos que não conseguem, dentro da sala de aula, enxergar-se como sujeitos jovens e adultos, mas sim como crianças. Talvez esse pensamento se dê pela forma como a prática pedagógica é organizada, pelo espaço que estes sujeitos estão, aqui falamos em salas de aulas dos anos iniciais com cartazes infantis, organização infantil, que o relembra a sua condição.

Isso nos remete que:

Na EJA, um outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivências social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que freqüentam a escola regular (OLIVEIRA, 2007, p. 88).

Pensar em um espaço destinado apenas a EJA, com uma organização diferenciada a das crianças, uma prática voltada para as vivências desses alunos, com o diálogo como ferramenta de aprendizagem, poderia resultar em uma aprendizagem mais significativa e em um índice menor de abandono escolar. Podemos perceber a preocupação dos professores entrevistados em abordar esses conhecimentos prévios dos alunos nas salas de aula, para que a aprendizagem se efetive e que eles se sintam bem no espaço da sala de aula, o que talvez esteja faltando são incentivos do governo tanto em fornecer um espaço próprio, quanto de condições tanto para alunos quanto para professores.

Ainda assim, com tantos problemas já enfrentados pelos alunos, tantas negações, sociais, educativas, afetivas, os relatos de alunos e professores refletem a alegria em estarem na sala de aula, aprendendo uns com os outros, buscando uns a formação e outros se formar. Ensinar e aprender são conceitos que estão presentes em todos e a beleza está quando todos se permitem um pouco aprender, um pouco ensinar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietude perante a EJA, fez surgir o desejo de conhecer e estudar mais essa modalidade de educação. Pensar esses sujeitos nos faz refletir enquanto professores, que cidadãos buscamos formar na escola. Pensar sobre isso nos faz rever a prática, ação importante quando falamos em pessoas, visto que todas são diferentes. Sabendo disso, o tema Educação de Jovens e Adultos e o currículo surge como uma curiosidade que se tornou epistemológica, conceito freireano, a partir do momento que começou a nos inquietar. Inquietude que fez surgir esta pesquisa.

O primeiro objetivo específico, nos fez conhecer alguns conceitos importantes para dar andamento a pesquisa, foram eles: Educação de Jovens e Adultos, Currículo e Cultura.

Por EJA podemos concluir que, por serem jovens e adultos já possuem vivências que permitiram a aquisição de conhecimentos, mesmo sem estarem na escola, por isso, utilizar esses conhecimentos prévios poderá tornar a aula mais significativa para eles. Além disso, utilizar-se apenas dos conteúdos escolares e de forma linear não fará o sujeito tornar-se crítico perante a sua realidade, visto que as vivências dos estudantes não foram lineares.

Desta forma, precisamos pensar em um currículo que permita o diálogo entre os saberes escolares e as vivências de cada sujeito, respeitando os interesses de cada um, mas também, permitindo a aprendizagem de conhecimentos mínimos

escolares, que são importantes para a vida do educando. Assim, buscar o currículo em rede, que é a tecitura de conhecimentos de todos os estudantes, pode ser tornar potente na sala de aula.

Respeitar os conhecimentos prévios dos estudantes é também respeitar a cultura que perpassa o sujeito. Todos somos carregados de cultura, vivemos em uma cultura e não é possível apagá-la dentro da escola. Permitir que a cultura esteja presente na sala de aula, poderá tornar a aula mais significativa e potente no processo de ensino e de aprendizagem, além de minimizar os índices de abandono escolar.

Por isso, basicamente, o argumento central desta pesquisa está na essência de que educação, de acordo com a Constituição Federal de 1988, é um direito de todos os cidadãos, porém por questões como o trabalho, o sustento próprio e da família, as dificuldades de chegar até a escola e também por questões culturais, muitos jovens e adultos não concluíram na idade própria a sua escolarização. A modalidade educacional EJA é um direito subjetivo ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação / LDB e na já referenciada Constituição de 1988, ou seja, todo e qualquer cidadão que deseja retomar seus estudos pode imediatamente exigir o cumprimento do mesmo.

Outro argumento a se destacar nesta pesquisa, é que a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de educação, tem o direito a um currículo adaptado. Por se tratar de pessoas com diferentes vivências o currículo deve ser, ou deveria ser alinhado a essas vivências, buscando uma sala de aula que proporcione uma interação entre saberes escolares e conhecimentos de vida.

Como resultados para o segundo objetivo específico, que buscava perceber como a cultura perpassa o currículo da EJA, concluímos que os conhecimentos de vida pouco são abordados na turma investigada. Eles são utilizados como um apoio pedagógico, ou seja, são falas que auxiliam apenas na compreensão dos conteúdos escolares, não são utilizados como fonte de conhecimentos, como potentes na sala de aula. Desta forma, verificamos que a sala de aula não é utilizada como um espaço para pensar a realidade e para buscar formas de transformá-la.

Os jovens e adultos que frequentam a EJA, consideram-se estar em um espaço que não é para eles. Ressaltam que a escola é um local para crianças, pois como citado no decorrer dos capítulos anteriores, muitas falas desses estudantes refletem que eles estão ocupando um espaço que, na visão de grande parte da

sociedade, deveria ser de crianças e jovens. Talvez esse posicionamento deles ocorra pelo fato da forma como as aulas são ministradas, em que o professor se utilizava de folhas com atividades claramente feitas para crianças, a sala de aula era compartilhada com turmas dos anos iniciais tendo nela materiais expostos infantis e não havia um espaço próprio para os trabalhos realizados pelos estudantes da EJA exporem. Ou seja, a EJA não tinha um espaço próprio na escola, ela utilizava o espaço que era destinada aos alunos dos anos iniciais, não havia uma preocupação em propiciar um ambiente especial para esses alunos.

Esses pequenos fatos, citados acima, que ocorrem dentro da escola, podem lembrar esse estudante permanentemente que está distorcido quanto a idade/série, o que poderá resultar em uma nova desistência, e novamente o direito a educação será negado, agora por um novo motivo, a escola não ser um espaço acolhedor, um espaço que promova aprendizagens para a vida desses sujeitos.

Com o terceiro objetivo específico, que pretendia analisar o que os professores consideram como fundamental trabalhar-se no currículo da EJA, pudemos perceber através dos dados gerados que a importância da cultura do aluno está presente na fala dos professores, porém não, necessariamente, estava presente na sala de aula observada. Entendemos que a cultura do aluno auxilia no processo de se sentir parte integrante de um espaço, ou seja, se a escola abrisse as portas para a cultura do aluno, poderíamos ter uma escola mais humanizadora, formadora de pessoas críticas, uma escola com conteúdos “grávidos de mundo” (FREIRE, 2006, p. 16).

Pudemos perceber também, que os professores A e B consideram importante trazer a cultura do aluno para a sala de aula e a partir dela planejar as suas práticas. Já o professor C, não demonstrou tanto nas suas respostas e durante as observações a relevância do trabalho com a cultura do aluno. Este professor, basicamente, utiliza esse conhecimento nas suas aulas apenas como apoio pedagógico.

Por fim, no quarto objetivo específico, buscamos conhecer a oferta da EJA em um dos municípios do Vale do Taquari/RS, e percebemos que ela é valorizada pela Secretaria de Educação Municipal, visto que oferece formações permanentes aos professores, pois acreditam que é necessário ter-se um olhar diferenciados a esses estudantes. Isso demonstra que ela, a EJA, possui um local importante dentro do município. Todavia, na escola investigada, pudemos perceber um descaso, visto que

o PPP, apresenta apenas um parágrafo sobre esta modalidade, além disso, a escola não possui um espaço próprio para a sala de aula da EJA, ou seja, compartilha com os alunos dos anos iniciais este local. Outro agravante que pudemos perceber foi que o ambiente da sala de aula estava repleto de cartazes e trabalhos dos alunos dos anos iniciais e não pudemos visualizar nenhuma exposição de algo referente a EJA. Além da sala de aula, na escola também não foi possível encontrar materiais que fossem referentes a produções dos jovens e adultos.

Assim, podemos concluir a partir do objetivo geral desta pesquisa, que visava analisar como a cultura dos alunos está representada nos currículos da EJA, que ela está presente, que os professores consideram importante fazer uso dela. Porém na turma observada não pudemos percebê-la, visto que a cultura dos alunos era apenas utilizada como um apoio pedagógico durante a explicação dos conteúdos, a aprendizagem não partia daquilo que os alunos apresentavam como dúvida, questionamento e interesses. As situações de aprendizagens estavam muito ligadas a escola regular, com atividades infantis, esquecendo-se de olhar para os sujeitos como jovens e adultos, que buscam na escola reparar um direito negado.

Por isso, a escola deveria ser espaço de pensamento crítico, de aprendizagens significativas e úteis para a vida. A escola deveria ser espaço de luta, de busca por direitos negados, a começar pela educação, negada a tantos, que agora buscam um recomeço da vida escolar e se deparam, muitas vezes, com um espaço infantilizado.

É preciso destacar que fazer pesquisa é uma tarefa árdua, demanda estar inteiramente no espaço investigado, para poder sentir e perceber aquilo que se passa naquele local. Além disso, muitas dúvidas e inquietudes continuam permeado, ainda se movem, porém não há como responder a tudo. Fica o desejo de buscar as respostas em novas pesquisas!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luíz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura: movimentos de cultura popular. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. 19 mar. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 8 maio 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB 11/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 08 maio 2018.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**. Orgs. Jane Paiva; Maria Margarida Machado; Timothy Ireland. Brasília: 2006. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume1_eja_uma_memoria_contemporanea_1996_2004.pdf>. Acesso em: 07 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 08 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da segunda chance. **Reveja: Revista de educação de jovens e adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n.0, p. 55-67, 2007. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 2 ed. Lajeado: Ed. da Univates, 2012.

FIGUEIREDO, Antônio Macena de; SOUZA, Soraia Riva Goudinho de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. IN: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. p. 15-17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Tradução de Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato e Dinah de Abreu Azeredo. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-40.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1 ed. 9 reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. 3 ed. São Paula: Cortez, 1992.

GIROUX, Henry. SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e sociedade**. São paulo: Cortez, 1994. p. 93-124.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p. 20-29, São Paulo, Mai./Jun., 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>>. Acesso em: 25 maio 2018.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides.ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HADDAD, Sérgio. Por uma cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Global, 2007.p. 7-25.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-194, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: SANT'ANA, Sita Mara Lopes [et al] (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 9-15.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, Porto Alegre, 1999. Disponível em:<http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 23 maio 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura**. org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-38.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Revista Educar**. v. 23, n. 29, Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 83-100. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8668/6042>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides.ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Projeto Político Pedagógico, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como política cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. 7 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 51- 56.

SOUTO, Regina Bittencourt. Prática docente e currículo na educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. p. 280-311.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 150-173.

VALE, Elizabete Carlos do. A EJA nos contextos de escolarização: interfaces entre a cultura e o currículo. **Revista Espaço do Currículo**. v. 6, n. 3, Set./Dez. 2013. Disponível em: <periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/18985/10532>. Acesso em: 08 mai. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário realizado com o secretário municipal para a gerar os primeiros dados a serem apresentados neste estudo.

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL

- 1- Quantas escolas possuem a modalidade educacional EJA?
- 2- Quantas turmas o município possui de EJA?
- 3- Quantos alunos estão matriculados na EJA?
- 4- Quantos professores atuam na EJA?
- 5- A demanda é maior de jovens ou de adultos?
- 6- Há EJA alfabetização? Se sim, quantas turmas?
- 7- Desde quando existe a EJA no município?

APÊNDICE B - Termo de consentimento para autorização do município para a realização da pesquisa.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
REPRESENTANTE DO MUNICÍPIO: SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL**

Eu, Isabel Deconti Fabrin, acadêmica do curso de graduação em Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob orientação da professora Dra. Danise Vivian, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “Educação de Jovens e Adultos e um currículo de vivências: um direito conquistado?”.

A pesquisa tem como objetivo: Analisar como a cultura dos alunos está representada nos currículos da Educação de Jovens e Adultos. Para atingir a este objetivo gostaria de realizar a pesquisa neste município e comprometo-me a manter o sigilo quanto ao nome do município e da escola em questão.

Para eventuais dúvidas deixo os meus contatos para esclarecimentos: telefone: 51 999070615 e email: isabel.fabrin@universo.univates.br

Eu _____, secretário municipal de educação do município de Teutônia autorizo a acadêmica Isabel Deconti Fabrin a realizar o seu estudo em nosso município.

_____/RS, ____ de _____ de 2018.

Acadêmica Isabel Deconti Fabrin
CPF: 039.506.100-81

Secretário de Educação Municipal
CPF: _____

APÊNCIDE C - Termo de consentimento livre informado para a realização e utilização da entrevista realizada com professores da EJA.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE INFORMADO PARA PROFESSORES DA EJA

Eu _____, aceito participar da entrevista realizada pela acadêmica do curso de graduação em Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Isabel Deconti Fabrin, orientanda da professora Dra. Danise Vivian. A pesquisa tem como objetivo: Analisar como a cultura dos alunos está representada nos currículos da Educação de Jovens e Adultos.

Para isso, aceito que os dados gerados nas entrevistas sejam utilizados para fins acadêmicos e científicos. As informações coletadas nesta pesquisa terão o propósito único da pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo nominal, e identidades, assegurando o sigilo das informações adquiridas.

Assim sendo, este Termo será expedido em duas vias, uma via para a acadêmica, para comprovação da realização da entrevista e a outra para o entrevistado.

_____/RS, ____ de _____ de 2018.

Nome do entrevistado (a):

CPF ou RG: _____

Acadêmica: Isabel Deconti Fabrin

APÊNDICE D - Roteiro de questões a serem realizadas com os professores da EJA.

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA PROFESSORES DA EJA

Nome do professor: _____

Idade: _____

Professor (a) em que área: _____

- 1- Como é lecionar na EJA? Quais são as diferenças da EJA e da Educação Básica?
- 2- De que forma você desenvolve as suas aulas?
- 3- De que maneira você inicia um conteúdo novo?
- 4- Você utiliza os conhecimentos prévios dos alunos em suas aulas?
- 5- Você acredita que seja importante os conhecimentos dos alunos durante o desenvolvimento das aulas?
- 6- O que você entende por cultura popular?
- 7- A cultura dos alunos está presente nas suas aulas? Como?
- 8- O que você acredita ser importante estar presente no currículo da EJA?