



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC - CAMPUS I – SALVADOR**  
PROGRAMA *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - NÍVEL  
MESTRADO PROFISSIONAL (MPEJA)

**UBIRAJARA DIAS CRUZ**

**OS SABERES POPULARES DOS EDUCANDOS DA EJA E O FAZER  
PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE CURRÍCULO NA  
ESCOLA GOVERNADOR LUIZ VIANA FILHO EM FEIRA DE SANTANA**

**Salvador 2018**

**UBIRAJARA DIAS CRUZ**

**OS SABERES POPULARES DOS EDUCANDOS DA EJA E O FAZER  
PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE CURRÍCULO NA  
ESCOLA GOVERNADOR LUIZ VIANA FILHO EM FEIRA DE SANTANA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. Departamento de Educação, Campos I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Área de concentração: Educação, Trabalho e Meio Ambiente.

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Lessa Santos Costa

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Cruz, Ubirajara Dias.

OS SABERES POPULARES DOS EDUCANDOS DA EJA E O FAZER PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE CURRÍCULO NA ESCOLA GOVERNADOR LUIZ VIANA FILHO : Fazer pedagógico na EJA / Ubirajara Dias Cruz.-- Feira de Santana, 2018.

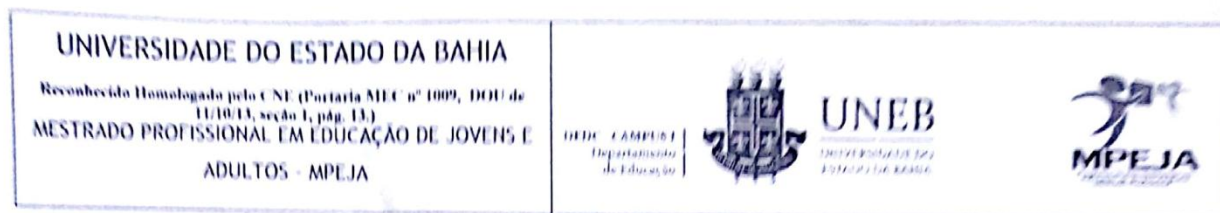
114.

Orientador: Patrícia Lessa Santos Costa

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2018

I. Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Saberes Populares. Educação em Direito Humanos. I. Costa, Patrícia Lessa Santos II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**“Os Saberes Populares dos Educandos da EJA e o Fazer Pedagógico na Sala de Aula: Um Estudo Sobre Currículo na Escola Governador Luís Viana Filho em Feira de Santana”**

**UBIRAJARA DIAS CRUZ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, em 12 de julho de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dra. Patrícia Lessa Santós Costa  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof. Dra. Isabel Cristina de Jesus Brandão  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Doutorado em Educação  
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

A ciência descreve as coisas como são;  
A arte, como são sentidas, como se sente que são.

“Retorno dos deuses” Antonio Mora

Estudar não é só ler livros, é também ver a rua.  
O autor (2004).

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos aos ventos que me levaram para este mestrado, em especial à minha mãe pelos ensinamentos, aos meus irmãos e cunhado Tony Reis pelo apoio de sempre, aos meus sobrinhos pela vibração, à Sarah Patrícia, minha companheira de todas as horas, aos meus filhos, Pedro Henrique e Eduardo pela compreensão desta minha trajetória, aos meus colegas do mestrado que ao longo do percurso deixaram suas marcas, a Ana Célia Tanúrio da turma 02 pela generosidade e apoio, aos meus amigos que me incentivaram, aos professores que contribuíram no processo de ensino - aprendizagem, a minha orientadora Patrícia Lessa, à examinadora interna Profa. Carla Liane e à examinadora externa Profa Isabel Cristina.

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que nasceu da clara necessidade de oferecer uma melhor condição para adultos não escolarizados, portanto, trata-se de uma proposta de ensino que requer uma atenção especial, pois refere-se a cidadãos e cidadãs que não estudaram no período regular, no entanto, possuem uma vasta bagagem cultural. Este estudo pretende compreender como os saberes dos educandos da EJA do Colégio Governador Luiz Viana Filho são incorporados ao fazer pedagógico no currículo. O desafio desta pesquisa é também compreender de que forma a escola se aproxima da realidade destes sujeitos. Desta forma, o conhecimento prévio destes educandos será analisado. O currículo da escola torna-se o instrumento norteador para a execução deste estudo. Partimos do princípio que estudar é um direito humano, é uma conquista histórica, constituindo fundamento para o exercício da cidadania. Como abordagem metodológica, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa com o método do estudo de caso, pois este delineamento dentro do estudo apresenta-se como o mais adequado para a investigação do nosso objeto de pesquisa (os educandos da EJA). Das entrevistas com alunos e professores, juntamente com a análise do currículo da escola, destacam-se como principais resultados: o modelo curricular da EJA que o estado apresenta é perfeito; da mesma forma os temas geradores em harmonia com os eixos temáticos; os professores são queridos pelos alunos, entretanto, os educandos se convencem de que tudo se encontra em ordem e que nada precisa ser mudado, porque para eles, o fato de poder voltar a estudar, concluir o ensino médio, significa a possibilidade de ter um retorno profissional, não percebendo na sua história a marca da negação dos seus direitos. Assim, apresentamos como proposição a Educação em Direitos Humanos (EDH), buscando uma conscientização dos educandos e que eles avaliem se esse currículo chega à sala de aula realmente em forma de direitos, pois a EDH vai buscar significados além da questão do trabalho. Os saberes e conhecimentos produzidos na realidade concreta destes educandos, acreditamos que possui importância fundamental para a realidade da escola. Veremos de que forma estes saberes se dão no processo de ensino-aprendizagem e como incorporar novos significados para estes conhecimentos que o aluno traz para sala de aula. O currículo está no centro da relação educativa, e por isso mesmo as políticas curriculares da EJA precisam dialogar com esses saberes populares no sentido de fortalecer esses laços identitárias no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Saberes Populares. Educação em Direitos Humanos.

## ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a teaching modality born of the clear need to offer a better condition for non-school adults, so it is a teaching proposal that requires special attention, since it refers to citizens who have not studied in the regular period, nevertheless, possess a great cultural baggage. This study intends to understand how the knowledge of the students of the EJA of the Governador Luiz Viana Filho School are incorporated into the pedagogical practice in the curriculum. The challenge of this project is also to understand how the school approaches the reality of these subjects. In this way, the prior knowledge of these students will be analyzed. The school curriculum becomes the guiding instrument for the execution of this study. We assume that studying is a human right, it is a historical achievement, and constitutes the basis for the exercise of citizenship. As a methodological approach, we chose to conduct a qualitative research with the case study method, since this design within the study is the most appropriate for the investigation of our research object (EJA students). From the interviews with students and teachers, together with the analysis of the curriculum of the school, the main results stand out: the curricular model is perfect, the generating themes in harmony with the thematic axes, the teachers are liked by the students, however, the students are convinced that everything is in order and that nothing needs to be changed, because for them, the fact of being able to go back to school, to finish high school, means the possibility of having a professional return, not realizing in its history the denial of their rights. Thus, we present as a proposal Human Rights Education (HRE), seeking an awareness of the students and evaluate if this curriculum arrives in the classroom really in the form of rights, as the EDH will seek meanings beyond the question of work. The knowledge and knowledge produced in the concrete reality of these learners, we believe that it has fundamental importance for the reality of the school. We will see how these knowledges are given in the teaching-learning process and how to incorporate new meanings for this knowledge that the student brings to the classroom. The curriculum is at the center of the educational relationship, and for this reason the curriculum policies of the EJA must dialogue with these popular knowledge in order to strengthen these identity bonds in the school space.

Keywords: Youth and Adult Education. Curriculum. Popular knowledge. Education in Human Rights.

**LISTA DE ABREVIATURAS**

CNBB	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEB	Movimento de Educação e Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MPEJA	Mestrado Profissional de Jovens e Adultos
PIB	Produto Interno Bruto
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Programa Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAC	Serviço de Atendimento ao Cidadão
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SESI	Serviço Social da Indústria
SINTSEF	Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Federal do Estado da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	União das Nações para Educação, Ciência e Cultura
URBIS	Habitação e Urbanização da Bahia S.A.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Estrutura da pesquisa.	57
Figura 2: Imagem aérea de Feira de Santana-Av. Presidente Dutra.	60
Figura 3- Imagem aérea de Feira de Santana- Av. Getúlio Vargas.	60
Figura 4: Evolução da população de Feira de Santana de 1940 a 2010.	61
Figura 5- Localização do bairro Cidade Nova-Feira de Santana.	63
Figura 6: Imagem do muro da escola.	70
Figura 7: Imagem da entrada da escola.	71
Figura 8: Imagem do acesso à escola.	71
Figura 9: Imagem do pátio do colégio.	72
Figura 10: Motivo pela escolha da EJA.	82
Figura 11: Dificuldades nas disciplinas.	83

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: População Analfabeta – Séculos XX-XXI e idade de 15 anos ou mais.	19
Tabela 2: Distribuição da Faixa Etária da Cidade Nova-Feira de Santana.	62
Tabela 3: Estrutura da escola.	75
Tabela 4: Atividade profissional dos alunos.	78
Tabela 5: O que os alunos mais gostam na escola.	83
Tabela 6: O que os alunos não gostam na escola.	83
Tabela 7: Disciplinas e tempo de serviço dos professores.	86
Tabela 8: Número de Matrículas e de desistências no Colégio Luiz Viana Filho.	94

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS .....</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>11</b>
<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 ENVOLVIMENTO COM A EJA: IMPLICAÇÃO.....	17
<b>2 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A EJA .....</b>	<b>22</b>
2.2 CURRÍCULO NA EJA.....	35
2.1 PROPOSTA DE CURRÍCULO.....	42
2.2 A IMPORTÂNCIA DOS SABERES POPULARES PARA O CURRÍCULO DA EJA ...	46
2.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EJA .....	54
<b>3 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA .....</b>	<b>57</b>
3.1 O MÉTODO DA PESQUISA.....	59
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	61
3.3 O LUGAR DA PESQUISA .....	62
3.4 IMPLICAÇÃO COM A ESCOLA .....	69
3.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: OFICINA PERMANENTE EM DIREITOS HUMANOS .....	98

<b>4 CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>102</b>
<b>5 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE 1.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE 2.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE 3.....</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo pretende analisar como (e se) os saberes populares dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Governador Luiz Viana Filho são incorporados ao currículo e no fazer pedagógico da escola. Os alunos da EJA chegam à escola marcados pela diversidade que é sua própria realidade, são trabalhadores e trabalhadoras que trazem consigo uma vasta experiência de vida, pessoas que não tiveram acesso à escola no período considerado normal devido a própria estrutura de vida em que esses indivíduos sempre viveram. Marcados pelo desemprego, por condições de vida precária, sem qualificação profissional entre outros atributos sociais que lhes foram negados ao longo do tempo. Segundo Sousa (2014), a EJA é compreendida como dívida social, um direito negado aos jovens e adultos. Nesse sentido, a desigualdade social é a marca registrada do Brasil, uma sociedade dividida por classes, assim como a concentração de terra e da renda. Autores como Bourdieu, tem uma visão crítica do sistema escolar.

É provavelmente por efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Dessa maneira, a desigualdade se apresenta dentro da escola e é legitimada por mecanismos que determinam a carreira escolar dos educandos. Nessa perspectiva, o currículo assume uma posição de disputa. É dentro desse contexto que a estrutura curricular de educação se constrói um currículo com base conservadora, com intenções claras no que diz respeito aos seus objetivos, voltado para atender a grupos econômicos preocupados com a questão da mão de obra que lhe satisfaçam, e com o lucro apenas, sem a preocupação de realizar uma aprendizagem para a cidadania, nesse caso, os saberes populares são deixados de lado para dar lugar a uma educação técnica, submissa aos interesses do capital, criando assim uma sociedade dividida em classes, permitindo a esses grupos hegemônicos deterem os bens sociais e ao mesmo tempo promoverem a desigualdade social, esta é a lógica do capital. Dessa forma, para combater essa estrutura montada, é necessário uma desconstrução

sistemática dentro da escola a partir de um currículo voltado para as necessidades efetivas de nossos educandos.

Freire (1987), define que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Freire propõe que se discuta a realidade concreta e mais amplamente, que a escola tenha o dever de não só respeitar os saberes dos educandos, mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o dos conteúdos. Nessa perspectiva, poderemos abordar: como aproximar a escola à realidade do aluno? como deve ser o envolvimento dos professores a partir de uma proposta inovadora? de que forma a escola deve se relacionar com a comunidade? Dessa maneira será possível compreender porque se diz que toda atividade preparada para a sala de aula deve partir da realidade do aluno, já que o universo desses sujeitos é algo abrangente, compreendendo formas de pensar e as suas histórias de vida, reforçando assim, suas próprias identidades.

Neste sentido, a sala de aula não pode ser um espaço demarcado com um conteúdo já estabelecido. É importante destacar que a realidade desses educandos se apresenta com um emaranhado de informações que precisa ser debatido em torno do currículo. A pesquisa: Os saberes populares dos educandos da EJA e o fazer pedagógico na sala de aula: um estudo sobre currículo na escola Governador Luiz Viana Filho em Feira de Santana, tem como objetivo: Investigar o currículo do colégio e o plano de curso para analisar se os saberes populares dos educandos fazem parte deste currículo; Descrever como o professor desenvolve o conteúdo desse currículo em sala de aula; Analisar se os estudantes da EJA sentem que seus saberes populares são agregados ao currículo da escola. Nesta trajetória teremos como objetivo geral analisar de forma precisa as histórias de vida desses alunos. Nossa pergunta principal neste projeto de pesquisa é “como a escola poderá incorporar parcialmente ao seu fazer pedagógico os saberes e conhecimentos os estudantes da EJA?”. Para compreender esta situação, as análises serão feitas a partir de entrevistas feitas com os próprios educandos da EJA para depois examiná-lo.

Esclarece Dayrell (2011) que é comum e aparentemente obvio os professores ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos. Para ele, a prática escolar nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões dos sujeitos.

Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1983, p. 16).

Assim, defendemos um currículo com atividades rico em situações pelas quais os educandos da EJA possam vivenciar suas experiências em sala de aula, dessa forma, valorizando as subjetividades desses sujeitos, fortalecendo as suas potencialidades, sobretudo, a sua própria identidade. Considerando que a finalidade do currículo é propiciar uma maior integração da aprendizagem, por isso mesmo, propomos a participação do educando na situação de aprendizagem e também de todos os segmentos envolvidos no processo de educação de jovens e adultos de modo que a proposta expresse as reais demandas e expectativas dos coletivos populares, trazendo as suas experiências para serem socializadas com os educandos e educadores. Com isso, pode-se despertar um interesse maior do aluno pelos seus estudos e também a possibilidade do professor repensar a sua prática de ensino.

As profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais, tantas vezes destacadas na teorização crítica, têm levado os educadores e educadoras engajados nessa tradição, a formular projetos educacionais e curriculares que se contraponham às características que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura social. (MOREIRA e SILVA, 2011, p. 42-43).

Nessa perspectiva, no campo dos direitos humanos, sabemos que essa modalidade, infelizmente, ainda se encontra em condições precárias de atendimento ao cidadão e cidadã, devido a forças que historicamente negam o direito à educação e, por isso mesmo, que a educação de jovens e adultos tem sido objeto de muitas lutas sociais. Está na constituição de 1988 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia primeira do ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria, estamos falando de educação de Jovens e Adultos e isso é muito claro em lei.

Assim, para que essas leis saiam do “papel” definitivamente e atendam de fato a quem é de direito, é fundamental um engajamento não só dos profissionais da educação, mas de toda sociedade, no sentido de cobrar do estado, uma educação pública de qualidade que atenda às necessidades destes alunos da EJA que historicamente foram negadas, portanto é necessário a organização de novos movimentos sociais para lutar por essas conquistas .

A luta pelo direito à educação e ampliação da escolarização da população jovem e adulta se vincula às conquistas legais referendadas pela constituição de 1988, a qual garantiu a Educação como direito de todos (as), independente de idade, e definiu metas e recursos orçamentários para a estruturação de políticas públicas e pela LDB. (BRASIL / MEC, 1996).

A educação de jovens e adultos passa à condição de modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio. Deste modo, salientamos que não podemos perder de vista que o direito à educação é um direito humano, e não uma mercadoria; assim, a proposição deste trabalho é construir um currículo rico em diversidade a partir da realidade desses sujeitos que compõem a educação de jovens e adultos. Gadelha (2009) nos conta que pensar em um currículo para a EJA, é necessário considerar as características dos alunos que a frequentam, pois nele estão os excluídos das condições sociais básicas. Portanto, enfatizamos que conhecer as potencialidades desses educandos é também garantir um ensino de qualidade. Como nos fala Assmann (2000), a educação para a solidariedade persistente se perspectiva como a mais avançada tarefa social emancipatória. É com esta energia que direcionamos o nosso trabalho de pesquisa. A educação vista como um direito humano e transformador social.

### 1.1 ENVOLVIMENTO COM A EJA: IMPLICAÇÃO

Antes de ingressar no magistério, já havia trabalhado em diversas áreas. A profissão que atuei por mais tempo até então foi a de bancário: nove anos. Nesse período participei intensamente de movimentos sindicais, greves exaustivas, de onde me veio o amadurecimento de uma consciência crítica, porque aprendemos muito quando vamos às ruas lutar pelos nossos direitos. De acordo com Freire (1987), o importante é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham.

Deste modo, que esta superação seja o surgimento do homem novo não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Desta forma, a importância de movimentos sociais para combater o projeto de hegemonia burguesa estabelecido no nosso país, esse modelo de desenvolvimento que vem atendendo a grupos econômicos com diretrizes claras, promovendo, assim, a desigualdade social, portanto, enfatizamos que é fundamental que surjam novos movimentos sociais para as lutas de classes para combater esse capitalismo que impõe regras de sobrevivências difíceis, principalmente para o cidadão de baixa renda. Segundo o radar social, estudo divulgado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), 1 % dos brasileiros mais ricos, 1,7 milhões de pessoas detém uma renda equivalente a da parcela formada pelos 50 % mais pobres (86, 5 milhões de pessoas). O radar social faz uma análise das condições de demografia, educação, saúde, trabalho,

renda, moradia e segurança no país e aponta quais os principais problemas de cada uma dessas áreas. Sem contar que os nossos impostos são um dos mais altos do mundo.

Já com esta consciência da disparidade social em que vivemos, percebi a luta que seria trabalhar como professor, uma vez que a prerrogativa da educação em nosso país é tratada com descaso, problemas internos e externos sem precedentes: professores mal remunerados, evasão escolar, escolas danificadas, verbas desviadas. Cheguei a pensar se seria este ofício que queria trilhar, pois bem, estou atuando como professor de Língua portuguesa e literatura há 16 anos, ingressei na Universidade Estadual de Feira de Santana em 1997, no curso de Letras com Francês, curso diurno, como estudante, precisava trabalhar também, foi aí que surgiu a possibilidade de trabalhar na cantina da universidade servindo lanche e almoço para funcionários e estudantes da instituição, experiência “fantástica” que faz parte do meu currículo “oculto”.

Dentre todas experiências que tive no magistério até então, uma ficou marcada: tive a oportunidade de dar aulas dentro da indústria, através do SESI (Serviço Social da Indústria) com convênio com a prefeitura de Feira de Santana que juntos tinham o propósito de conceder ao trabalhador da indústria a oportunidade de retomar os seus estudos, pois tratava-se de trabalhadores que abandonaram a escola por conta das dificuldades de conciliar estudo e trabalho. Durante o ano letivo, esses trabalhadores tinham que estudar as disciplinas básicas para obtenção do certificado do ensino fundamental, alunos já na idade adulta. Assim, lecionei na Keep Naípe - fábrica de bolsas e acessórios de couro em Feira de Santana; Fumex - comércio atacadista de fumo beneficiado em Conceição do Jacuípe; Liz Metal, cuja atividade principal era a fabricação de guindastes para a construção civil, localizada na BR 324, próximo à Feira de Santana. As aulas em todas as fábricas eram adaptadas em salas improvisadas, nas duas primeiras, no próprio lugar de produção e na Liz Metal, a adaptação era mesmo na cozinha da fábrica. Esses encontros eram ministrados após a jornada de trabalho, à noite das 18:00 às 19:30 hs. Terça e quinta-feira, aulas de língua portuguesa, na segunda e quarta, os trabalhadores assistiam aulas de matemática.

Foram experiências importantes, não só pelo fato de ser salas de aula adaptadas, mas por ter um público diferente, homens e mulheres que deixaram de estudar por razões diversas e com experiências de vida marcantes. Destaco aqui a Liz Metal, no total de 10 alunos, trabalhadores com profissões diversas: pintores, soldadores, pedreiros, entre outras. Eu na condição de professor de língua portuguesa tinha a missão de trabalhar a gramática

normativa e interpretação de textos, socializando-os. De imediato surgiu um sério problema: “mantê-los acordados”, já que esses alunos acordavam muito cedo para trabalhar e o serviço que desenvolviam era braçal, percebia neles a vontade e interesse de estar ali, estudando, mas muito cansados e essa questão impedia a assimilação dos conteúdos propostos. Como a sala de aula era improvisada na cozinha da fábrica, veio-me a ideia de fazermos café antes da aula, a cada encontro escolhia-se dois alunos para fazer o café e preparar o lanche “pão com manteiga” e ali durante o lanche, conversávamos, dessa maneira, passei a conhecer a história de vida de cada um deles de forma espontânea e o que impressionou a todos nós envolvidos é que amenizamos o cansaço com esses relatos - não sabiam eles que durante o lanche a aula já havia começado, os encontros seguiam com entusiasmo, com a história de cada um, aproveitava o momento e explicava por exemplo que “café quente”, são respectivamente substantivo e adjetivo.

Nos lembra Freire (1983), que a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Assim, seguiam as nossas aulas, confesso que não sabia que estava desenvolvendo as concepções freiriana em meu trabalho, é sem sombra de dúvida essa maneira de sentir no outro as suas necessidades, vê-los como seres humanos, vê-los como seres históricos e dialógicos é que alargaremos o nosso olhar para esses educandos e conseqüentemente para a transformação da educação.

De acordo Oliveira (2015), a ação educativa por ser uma prática social, é um fenômeno humano, por isso, histórica, cultural, ética e política. Aspectos que precisam ser considerados no processo educacional. Nesse sentido, não abrimos mão desta prática pedagógica que entendemos como libertadora e democrática.

A partir desses encontros percebi com exatidão a importância desses saberes populares não só para os sujeitos da EJA, como também para a minha prática pedagógica, o currículo que já havia sido construído junto com o corpo pedagógico do SESI, foi aos poucos tendo alterações, esses saberes dos alunos, passaram a ganhar espaço maior no meu planejamento de aula sem perder de vista o trabalho proposto pelo SESI. Em uma certa aula pedi aos estudantes que dessem exemplos de provérbios populares que conheçam nas suas comunidades e também se usados no seio da família e se eles concordavam com aqueles dizeres; as respostas eram quase sempre com propriedade, curiosidade e sobretudo com

criticidade. Apresentavam os seus significados e ressignificados daqueles dizeres. Trazemos aqui alguns exemplos de provérbios citados pelos alunos da Liz Metal.

- “Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”;
- “Farinha pouca, meu pirão primeiro”;
- “Em terra de cego, quem tem um olho é rei”;
- “Quem espera sempre alcança”.
- “Casa de ferreiro, espeto de pau”.
- “Que com ferro fere, com ferro será ferido”.

A partir das atividades dos ditos populares, entre outras relacionadas as suas práticas diárias, ficou claro que as experiências dos educandos contribuíam de forma significativa para o desenvolvimento das aulas, outra questão interessante é a intuição do próprio educador que se lança na construção do conhecimento e essas questões precisam ser encaradas com mais atenção, porque é a partir de determinadas experiências que vão surgindo novas ideias para aplicar em sala de aula, cozinhas de fábrica, igrejas, enfim, onde for possível trabalhar educação.

Giroux (2010) informa que a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades da discussão e da participação de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Nesse sentido, verificamos que na prática, este questionamento que o autor traz, funciona de forma a legitimar estes saberes construídos na vida diária de cada educando, a utilidade desses conhecimentos para o próprio enriquecimento da sala de aula. Esta pesquisa não tem a pretensão de apresentar um currículo acabado, concluído, até porque os saberes populares são passados de geração a geração, sendo assim, não se esgotam. Para Imbernón (2008), a diversidade, aprofundando-se nos princípios de agremiações, de democracia e de participação, deve encontrar um importante lugar nas instituições educativas.

Portanto, essa prática é um processo de construção compartilhado entre professores, alunos e comunidade, sendo assim, estaremos fazendo, também uma revisão das práticas educativas. Na nossa contemporaneidade, o que nos propomos, é que a escola ultrapasse os muros do seu próprio espaço e vá ao encontro da sua comunidade, percebendo o dia a dia dos seus sujeitos, compreendendo novos significados de aprendizagem, construindo um projeto educativo, sobretudo, humano, entendemos que a vida não pode estar distante das nossas análises. Pode parecer utópico, até porque, lutamos contra tantas negações que inviabilizam a educação, faz-se necessário sonhar, esse desejo que se mistura com a

esperança e luta de um dia ver esse país com políticas públicas adequadas e asseguradas para o ensino público. Quintana (1988) faz uma síntese desse universo no poema Intitulado “ Das Utopias”: Se as coisas são inatingíveis...ora / Não é motivo para não querê-las/ Que triste os caminhos, se não fora /A presença distante das estrelas.

Trazemos este recurso poético para lembrarmos que a utopia e a realidade caminham juntas e por que não compartilhar com os nossos educandos? O educador deve escolher ou perceber em que momento deve aplicá-las. Moisés (2007), assevera que o que a poesia ensina é apenas um modo de ver. A coisa vista, ou por ver, ficará a cargo de quem lê. Assim, trazemos aqui um outro questionamento: por que as artes não participam de forma mais efetiva dentro do universo pedagógico?

Essas experiências que tive trabalhando no SESI despertaram em mim a inquietação de desenvolver um projeto social que viesse atender adultos que estivessem há muito tempo fora da sala de aula. Inicialmente construí um pré-projeto: A escola vai ao aluno: uma metodologia para o ensino fundamental, na verdade este projeto vai tratar do deslocamento da escola para conhecer os saberes populares dos seus educandos, nos seus espaços construídos. A escola fazendo um trabalho de campo, pesquisando, se deslocando, saindo da sua zona de conforto, conhecendo de fato os problemas sociais a partir do seu próprio olhar e não a partir dos assuntos dos livros que as editoras acham pertinentes.

Portanto, a partir de estudos e com a orientação da Professora Dra. Patrícia Lessa, a pesquisa se encontra com outra delimitação, no entanto o foco é conhecer os saberes populares dos educandos da EJA, potencia-los no fazer pedagógico do colégio Governador Luiz Viana Filho. Segundo Freire (1987) falar de realidade como algo estático, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio a existência do aluno, vem sendo a inquietação desta educação. Dessa maneira, entendemos que esses saberes populares em conexão com a escola, reconhecerão o significado e a identidade cultural do seu educando. São estes saberes que anunciamos neste trabalho de pesquisa para as nossas práticas curriculares. Entendemos que o currículo está no centro das relações educativas, neste sentido, esses saberes serão investigados com o objetivo de fortalecer esses laços identitários no espaço escolar.

## 2 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A EJA

A educação no Brasil tem início no período colonial no final da primeira metade do século XVI, quando o rei de Portugal D. João VI envia para o Brasil a Companhia de Jesus com o objetivo de pregar a fé católica e o trabalho educativo através da catequização com o intuito de salvar as almas dos primeiros habitantes desta terra. Os jesuítas acreditavam que não seria possível converter os índios sem que eles soubessem ler e escrever. Verifica-se aqui a importância da alfabetização na vida dos jovens e adultos. A preocupação dos colonizadores, era que esses indivíduos não só servissem para a igreja, como também para o trabalho. Portanto, percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos não é recente no país, observa-se que desde o Brasil Colônia, os índios eram doutrinados para uma educação restrita à conversão da fé católica.

A expulsão dos Jesuítas ocorrida no século XVIII, desorganizou o ensino até então estabelecido. Novas iniciativas sobre ações educativas, somente ocorreram na época do império. A constituição imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Contudo, a titularidade de cidadania era restrita às pessoas livres, saídas das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e o trabalho imperial. De acordo com Sartori (2011), essa Constituição manteve-se por todo o governo imperial, sendo substituída somente após a mudança do regime político com a proclamação da República. Segundo o autor, nesse breve retrato da realidade nacional, percebe-se como o Estado gerou uma dívida histórica com a população, ao não ofertar a educação escolarizada como um direito de todos e todas.

Apresentamos a seguir a Tabela 1, organizada a partir das informações disponibilizadas pelos Censos e estimativas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) referente ao analfabetismo na sociedade ao longo do século XX e início do século XXI, na população com 15 anos ou mais de idade.

Tabela1: População Analfabeta - Séculos XX - XXI e idade de 15 anos ou mais.

ANO	POPULAÇÃO	POPULAÇÃO ANALFABETA	TAXA DE ANALFABETISMO (%)
1900	9.728.000	6.348.000	65,3
1920	17.564.000	11.409.000	65,0
1940	23.648.000	13.269.000	56,1
1950	30.188.000	15.272.000	50,6
1960	40.233.000	15.964.000	39,7
1970	53.633.000	18.100.000	33,7
1980	74.600.000	19.356.000	25,9
1991	94.891.000	18.682.000	19,7
2000	119.533.000	16.295.000	13,6
2006	138.600.000	14.391.000	10,4

Fonte: Censos Demográficos e Síntese de Indicadores Sociais de 2007  
(BRASIL, 2007 a)

De acordo com Sartori (2011), nesse contexto histórico, a falta ou precariedade de atendimento educacional por parte do Estado, gerou essa situação histórica de baixo nível de escolarização da população brasileira. No entanto, onde a população em grande escala trabalhava na zona rural e para o entendimento dos “senhores do engenho”, esses trabalhadores não precisavam estudar, pois para pegar na enxada, cortar cana, desenvolver atividade dessa natureza, não havia a necessidade de ler nem escrever. Percebe-se a complexidade para definir esse “lugar” na educação brasileira, mesmo com leis estabelecidas, a nossa sociedade, historicamente, traz uma visão ainda retrógrada, e principalmente ideológica, no que diz respeito à educação, na qual o objetivo maior das grandes corporações sempre foi atender as suas próprias necessidades.

É inegável que esses grupos econômicos sempre temeram a conscientização dos trabalhadores, já que a leitura e escrita são instrumentos para a conscientização de direitos, sobretudo direitos de cidadãos e cidadãs. Desta forma nota-se que há uma grande contradição: por um lado as leis são estabelecidas e por outro não são cumpridas devidamente. Assim, educação de qualidade, principalmente para a educação de jovens e

adultos, nunca foi vista como prioridade. Ao longo deste capítulo, verificaremos que as leis são institucionalizadas, no entanto podemos dizer aqui que não são cumpridas devidamente.

A EJA e seus jovens e adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, trabalhadores empobrecidos com sujeitos de direitos, não só à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como humano, como sujeitos de direitos humanos. (ARROYO, 2016, p. 23).

Portanto, estudar, ter acesso à escola é tratar de direitos humanos. Para Klein (2016), o Parecer CNE/CP nº 8/2012 (BRASIL, 2012a) que origina as Diretrizes Nacionais para a educação em direitos humanos destaca a importância da educação, como um direito humano e como meio para o acesso aos demais direitos. Nesse sentido, as leis são bem claras. Em 1934, a constituição federal declara que a educação é direito de todos e deve ser amparada pela família e pelos poderes públicos. Segundo Laffin (2011), a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 reconhece, pela primeira vez, na história independente do país, o direito à educação para todos. Nesse momento, o país passa por grandes transformações no processo de industrialização e concentração populacional. A oferta de ensino era garantida a setores sociais cada vez mais diversos. O crescimento da educação, na qual programas foram estimulados pelo governo federal, onde projetava diretrizes educacionais para todo o país. O interesse maior do governo era alfabetizar as camadas mais baixas com o intuito de aprender a ler e escrever apenas, pois se essa consciência crítica fosse despertada, seria prejudicial ao governo. É dentro desse processo de forças contraditórias que a educação se move.

A partir dos anos 40 ocorreram mudanças na educação de adultos, onde houve grandes iniciativas políticas e pedagógicas, tais como: A Regulamentação do Fundo Nacional do Ensino do INEP, o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo. Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país começou a viver uma grande ebulição política, onde a sociedade passou por momentos de grandes crises. Em 1946, surge a Lei Orgânica do Ensino Primário e 1947, o programa de âmbito nacional, visando atender especificamente às pessoas adultas com a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos).

Em 1946, com o fim da ditadura de Estado Novo, com o novo governo e a nova Constituição, temos pela primeira vez a expressão “diretrizes e bases”, remetendo – se à educação nacional. Dessa forma, Clemente Mariane, Ministro da Educação na época, constituiu uma comissão para iniciar os trabalhos de estudos e produção do Projeto de Lei da LDB, que após algumas alterações realizadas pelo Ministério

da Educação, foi encaminhado pelo então Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, à Câmara Federal, em outubro de 1948. Com uma tramitação demorada, a primeira LDB brasileira somente é aprovada em 20 de Dezembro de 1961. (SARTORI, 2011, p. 49).

Na verdade, essas mudanças ocorreram para atender as necessidades dos grupos econômicos, portanto, o pensamento do capital era preparar o cidadão e cidadã para trabalharem nas fábricas, projeto essencialmente estruturado com esse objetivo: alunos e profissionais moldados segundo suas próprias diretrizes. Um dos motivos para o surgimento da primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas “nações atrasadas”. Com a criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), após a 2ª guerra mundial, a orientação destes órgãos era de que a educação seria o meio de desempenhar o desenvolvimento destas nações, ditas atrasadas.

O avanço do capitalismo para países periféricos, encontrou no Brasil uma forma peculiar de desenvolvimento, onde a entrada de capital externo era discutida como opção para acelerar o seu próprio desenvolvimento. Para Saviane (2005), a ênfase no desenvolvimento econômico do país como pressuposto para o desenvolvimento das demais instâncias da sociedade, produziu uma inversão do papel do ensino público, na visão do autor, a escola brasileira foi colocada sob os desígnios do mercado do trabalho, passando a concepção produtivista a moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista.

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), para atender as populações que viviam no meio rural e em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, neste momento começou-se a dar passos em direção a discussão de um método pedagógico utilizado na Educação de Adultos. A industrialização do país e a modernização da produção rural, neste período, contribuíram para intensificar a migração da população rural para os centros urbanos.

A partir da década de 60 surgem novos movimentos sociais para a educação de adultos, cuja principal referência foi Paulo Freire. Esse movimento partiu do pressuposto que o analfabetismo brasileiro foi gerado por um processo histórico de constituição do nosso modelo econômico de que o educando adulto é produtor de cultura e que pode e deve avaliar essa cultura e ampliá-la criticamente. Vários programas foram desenvolvidos a partir desses princípios e vários procedimentos desenvolvidos por Freire. Esses programas pelo

engajamento político dos movimentos sociais, vão pressionar o governo e estabelecer uma coordenação nacional dessas iniciativas e em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que propunha a disseminação de programas de alfabetização pelo país que tivesse como pressuposto as orientações do educador Paulo Freire (Ação Educativa/MEC, 1996).

Com o golpe militar de 1964, a educação popular foi vista como ameaça a ordem estabelecida. Vale ressaltar que Paulo Freire foi exilado, pois ele representava uma ameaça ao projeto da ditadura. Esses programas foram extintos, sobrevivendo poucos grupos e seus idealizadores, reprimidos. O que o governo manteve, foram apenas iniciativas assistencialistas e conservadoras de alfabetização. A partir de 1969, o governo federal organizou o MOBRAL, um programa de proporções nacionais, voltado para oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país. O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes, na época, repassar um sentimento patriótico para justificar os atos da ditadura, assim, “estenderam seus braços a uma boa parte das populações carentes”, através de seus diversos programas. De acordo as prioridades estabelecidas, o atendimento do MOBRAL incidiu, inicialmente, sobre a população urbana analfabeta.

O MOBRAL, como se sabe, não é o primeiro esforço alfabetizador. Mas é a primeira vez que o governo se encarrega de implantar um movimento que antes de mais nada alfabetize a força de trabalho e eleve, mesmo que por um mínimo, o seu nível de qualificação. E é também a primeira vez que a alfabetização assume caráter tão evidentemente ideológico e visa de forma tão explícita inculcar no operariado os valores do capitalismo autoritário. (FREITAG, 1979, p. 90)

No entanto, o MOBRAL se torna desacreditado nos próprios meios políticos e educacionais, devido sua baixa articulação com o ensino básico brasileiro, desta forma, acaba sendo extinto em 1985. Nesse momento, o processo de abertura política já estava relativamente avançado e foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, a Fundação Educar, que passou a apoiar técnica e financiamento, iniciativas de governos estaduais, municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizava até então a ação do MOBRAL. Segundo Souza (2011), essa fundação deveria fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos. Em 1990, no governo Collor, a Fundação Educar foi também extinta. Em 1991, o MEC passa a focar as carências do ensino fundamental como

propiciadoras das altas taxas de analfabetismo. Em 1996, foi aprovada a LDBEN nº 9.394/1996, cujos artigos 37 e 38 tratam da EJA.

Para Souza (2011), a Constituição de 1988 é um dos marcos legais de uma trajetória histórica de lutas, especialmente por ser a constituição após o governo militar (1964-1985) e que representa a busca da democracia no país. Dessa forma, a educação nesta constituição é assim defendida:

Art. 205. 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 sem preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para trabalho (BRASIL, 1989, p. 99).

Após a ditadura militar que havia se efetivado no Brasil por 21 anos, o país foi marcado pelo processo de abertura política e de retomada da democracia, configurando, assim, o amplo direito de manifestação e organização. Portanto, a expectativa era de mudanças radicais na educação. Souza (2001) afirma: A educação é um dos direitos sociais garantidos no texto constitucional de 1988. A educação tem estado presente nas lutas de diversos movimentos sociais, que demandam acesso e permanência na escola.

Assim, qualquer questão social atual para ser compreendida de fato, faz-se necessário um levantamento histórico para entendermos porque tal situação se encontra dessa forma, a partir de análises pontuais da história da educação, veremos que o ensino brasileiro sempre foi tratado com descaso para àqueles cidadãos e cidadãs de baixa renda. Na primeira metade do século XX, os principais sujeitos da educação de adultos eram os imigrantes de várias localidades da zona rural que se dirigiam para as cidades, é essa demanda que será assistida. Enfatizando o que já dissemos anteriormente, Souza (2001) corrobora: na área rural havia poucas escolas e nela era difundida a ideologia de que o trabalhador rural não precisava de estudos para pegar na enxada.

Nesse sentido, o subdesenvolvimento característico da nossa nação perpassa intrinsecamente pela forma que foi conduzida a educação no Brasil e por esta razão é que a EJA se encontra hoje com um número elevado de jovens fora da escola. Precisamos dar destaque aos movimentos sociais para buscarmos sempre mais instrumentos de luta para o acesso equitativo desses Jovens e Adultos, já que é garantido por lei. Na década de 1990 é possível constatar no país a existência de um conjunto de programas voltado à EJA. De acordo Haddad (2009) Apesar da ampla mobilização da sociedade civil, nos últimos 30 anos, o Brasil manteve como macroproblema educacional, e grande desafio a ser enfrentado, o baixo nível de escolaridade média da sua população, além de ela ser desigual e com

qualidade ruim. O autor discorre que a ausência de um sistema nacional de EJA acaba por provocar descontinuidade dos estudos entre os alunos que frequentam as diversas etapas ofertadas pelos diversos níveis de governo. De acordo com Haddad, isso também é provocado pelo fato de a maioria dos programas federais de alfabetização ter sido desenvolvido sem que fosse pensada a continuidade dos estudos em ofertas públicas municipais ou estaduais, muitas vezes, provocando o retrocesso, e até a não fixação das habilidades desenvolvidas por esses programas.

Freitag (1979) assevera que a monocultura latifundiária exigia um mínimo de qualificação e diversificação da força do trabalho. Essa se compunha quase que exclusivamente de escravos trazidos da África. Portanto, não havia nenhuma função de reprodução da força do trabalho a ser preenchida pela escola. Nesse contexto a estrutura social também se encontrava pouco diferenciada: além dos escravos (classe trabalhadora), a compunham os senhores das “casas grandes”, ou seja, os latifundiários e donos de engenho; os administradores portugueses representantes da Coroa na Colônia e o clero (na maioria jesuítas). A reprodução dessa estrutura de classes era garantida pela própria organização da produção. A escola, como mecanismo de realocação dos indivíduos na estrutura de classes, era, portanto, dispensável.

A educação de jovens e adultos se constitui como tema de política educacional, sobretudo a partir dos anos 40. Neste sentido a menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouca duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplos comandos da população até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local merecem ser criados, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947 da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. Os autores mostram que a campanha de 47 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais, entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 09).

Nesse sentido, vários governos municipais progressistas, a partir da inspiração e presença do professor Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1990, passaram a desenvolver programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, com a participação da sociedade civil, resgatando o ideário das experiências anteriores ao regime militar, período profícuo do debate sobre EJA na lógica da educação popular. Desta forma, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), modelo

de programa nascido na gestão Freire, espalhou-se por todo o país, em governos municipais e estaduais. O autor acrescenta que o modelo implementado, ao envolver entidades e movimentos sociais, acabou por fortalecer no âmbito da sociedade civil a demanda por EJA e experiências educacionais nessa área. De qualquer maneira, tanto por imposição legal quanto por pressão da sociedade, os municípios têm tomado em suas mãos a responsabilidade política por atender essa população oferecendo principalmente os anos iniciais da escolarização básica.

A partir dos anos 60, quando o Trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores com graus variados com o aparato governamental. Foi o caso dos programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local. Embalados pelas efervescências política e cultural do período, essas experiências evoluíram no sentido de grupos populares articulados e sindicatos e outros movimentos sociais. Professoravam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltadas à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos da modernização. Conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se gestaria preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo.

O Ministério da Educação organizou o último dos programas de corte nacional desse ciclo, o Programa de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou largamente as orientações de Paulo Freire. Essa e outras experiências acabaram por desaparecer ou desestruturar-se sob a violenta repressão dos governos do ciclo militar iniciado naquele mesmo ano. O exílio não impediria, entretanto, que o educador Paulo Freire continuasse a desenvolver no exterior sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, utilizando palavras geradoras que antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para a sua separação.

Assim, o fechamento político e institucional que caracterizou a conjuntura brasileira dos anos 70 também não impediu que sobrevivessem ou emergissem ações educativas voltadas à alfabetização e pós-alfabetização inspirados pelo paradigma Freireano.

Abrigados frequentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, essas iniciativas experimentaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos que se nutriram no paradigma de educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos. Houve o lançamento do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), oriundo das discussões que permearam a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990- Ano Nacional da Alfabetização. De acordo Souza (2011) Na esfera internacional, existia a preocupação com os 900 milhões de analfabetos existentes no planeta.

Dessa forma, mesmo garantido por lei, reafirmamos que este Estado democrático de direito e seus fundamentos, no mundo prático ainda se encontra distante da realidade, pois, ainda vivemos em um país marcado pela desigualdade social.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) baseados em informações do Censo Escolar de 2010, mostram que 3,1% dos estudantes da Educação Fundamental abandonaram a escola. Em 2011, pessoas com 10 anos ou mais não alfabetizados correspondem 7,9%. Em 2007, 13,59% das crianças entre 5 e 6 anos e 17,65 % da população entre 15 e 17 anos estavam fora da escola. (KLEIN, 2016, p. 87).

Portanto, se a educação é um direito para todos garantido por lei, mas do que nunca, precisamos nós, gestores, professores e sociedade de modo geral cobrar do poder público o que está definido por lei, mas para isso, é necessário que estas cobranças sejam feitas de forma organizada, reconstruindo movimentos sociais, conscientizando a população dos seus direitos, sobretudo os já conquistados por lei.

O papel da educação como espaço privilegiado para a construção de sujeitos de direitos, e também para a formação de uma cultura de direitos humanos traz a tona a necessidade de pensar o(a) cidadão(ã) em suas relações com o direito à educação e a efetiva participação nas estruturas político – econômico – social e cultural da sociedade. (CAPUCHO, 2012, p. 21).

Sendo assim, através de manifestações populares que poderemos quebrar a lógica do capital que sempre esteve a serviço de uma minoria, grupos econômicos preocupados em se manter no poder, e para que esta manutenção vigore, há claramente a intenção de manter a população de baixa renda bem distante dos bens de produção e dos bens sociais para que estes se perpetuem: “poucos com muito e muitos sem nada”. Para que possamos de fato ter uma educação equitativa, na qual o cidadão e a cidadã, sobretudo os de baixa renda tenham uma educação de qualidade, de direito, para que possam ascender socialmente e sejam pessoas participativas da vida social e que possam interferir no seu meio, sabemos que na

verdade existe a mobilização da sociedade civil, mas que sejamos sempre vigilantes em relação as políticas públicas destinadas à educação.

Souza (2011), em seus estudos traz fatores que desencadeiam e marcam a educação brasileira ao longo da história: Baixa escolaridade - Durante muito tempo a população ficou sem acesso à educação, pois não existiam escolas, especialmente nas localidades mais distante do núcleo urbano. As pessoas acima de localidades mais distantes do núcleo urbano. As pessoas acima de 15 anos de idade têm em média 7,3 anos de estudos. Em algumas localidades esse percentua diminui para 5 anos de estudo; Ideologia relacionada a trabalho no campo e estudo – O Brasil foi marcado por relações de trabalho predominantemente rurais até meados do século XX.

Assim, a ideia que se tinha era de para trabalhar no campo não era preciso estudo; Exclusão social – Até 1888 havia predomínio de relações escravocratas no campo e o analfabetismo era quase generalizado; Inserção nas relações de trabalho – Diante da pobreza e da concentração de renda, uma grande parcela de jovens insere-se no trabalho desde muito cedo. Reside aí um dos fatores que contribui, ao lado de tantos outros, para a repetência e a desistência escolar; Deficiência na formação dos professores. Uma frágil formação articula-se a uma difícil prática educacional, abrindo espaço para a reprodução da prática educacional “bancária”, para usar um conceito sistematizado por Paulo Freire. Por sua vez, essa prática contribuía para o desânimo entre aqueles que estudavam, especialmente no período noturno; A tardia prática da educação escolar pública e da educação de adultos no país.

Como já sabemos, a política educacional para o país tem os seus primórdios com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, porém, no decorrer desse mesmo século, os debates, os projetos etc. tentarão colocar em foco a educação popular e com ela a obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Os altos índices de analfabetismo constituíram um dos indicadores do subdesenvolvimento do país, por isso que se buscava pensar o ensino e as reformas educacionais. A população pobre era a mais atingida pela falta de acesso à escola; as mulheres mais pobres não recebiam instrução, enquanto as da elite recebiam educação em suas casas. A partir de 1990 é possível constatar no país a existência de um conjunto de programas voltado à EJA. Portanto, a trajetória da Educação de Jovens e Adultos é marcada por programas governamentais, campanhas e sobretudo, por movimentos sociais.

Dessa maneira, esta inquietação por uma educação de qualidade que atenda as populações mais pobres deste país é o combustível de sustentação para continuarmos lutando por uma educação equitativa. A existência do analfabetismo e também a baixa escolaridade da população brasileira (em média de anos de estudo) em pleno século tecnológico ao lado da fragilidade da formação escolar, há um paradoxo sem precedente ou seja, uma educação histórica, rígida no sentido de negatividade com aqueles que mais precisam. Como já vimos, programas educacionais interrompidos por conta de questões políticas partidárias, e o que nos revolta ainda mais é que o problema para resolver estas questões não é financeiro, pois nós somos campeões em arrecadação de impostos.

O Brasil se classifica na 85ª posição mundial com relação ao seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que é igual a 0,73%. O IDH para ser aferido envolve expectativas de vida e de estudo, a média de estudos, renda nacional bruta per capita. A Noruega ocupa a primeira posição no ranking mundial de IDH e não apresenta dados disponíveis sobre jovens e adultos analfabetos, depreende-se que está não é uma preocupação no país número um em IDH. (FREITAS, 2016, p. 167).

Em 2003 foi elaborado o Programa Brasil Alfabizando, iniciativa do governo voltada à educação de jovens, adultos e idosos, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida. Esse programa representa no plano federal, a ampliação da escolaridade no país. A grande preocupação é a continuidade, pois, historicamente vimos que os projetos de educação são interrompidos, principalmente, quando muda a administração do governo, surgem novos gestores e modificam projetos anteriores que por muitas vezes, viam dando certo, sem contar as verbas gastas nesses projetos, portanto, o estado brasileiro não assegura uma educação efetiva, a história do país nos mostra que a preocupação maior do poder público é legitimar projetos que na verdade não funcionam no mundo prático e esses projetos reforçam um conjunto de práticas desarticuladas submetendo os educandos da EJA a precarização na vida social. É nesse sentido que os movimentos sociais devem estar atentos para uma cobrança efetiva de políticas públicas mais claras e progressistas, não podemos mais aceitar que as leis conquistadas a partir de muitas lutas sejam entregues a grandes corporações.

## 2.1 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A primeira Constituição Brasileira data de 1824, logo após a Proclamação da Independência do Brasil, ocorrido em 1822. Nessa época, a cidadania se restringia àqueles considerados livres e libertos, uma vez que o modelo de produção era baseado no trabalho escravo, o qual perdurou até 1888, quando aconteceu a abolição da escravatura. O Ato Adicional de 1934 atribuía aos governos o tratamento das questões da educação fundamental das crianças e, por extensão, dos adultos.

O Decreto nº 7.247, tratava da reforma do ensino, o documento previa a criação de cursos para analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno. Percebe-se que nesse momento, era um período escravocrata em que a preocupação com a instrução pública começava a ganhar fôlego, uma vez que os índices de analfabetismo eram alarmantes. A Constituição da República Brasileira de 1891, primeira Constituição após a Proclamação da República que se deu em 1889, vai dar continuidade à orientação descentralizadora para a educação popular. (SOUZA, 2011, p. 38).

A Constituição de 1934 se referiu ao Programa Nacional de Educação (PNE) o qual deveria obedecer ao princípio do ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos. Vale lembrar que nessa Constituição tem o reconhecimento do caráter nacional da educação, como direito de todos.

Souza (2011) também faz um levantamento histórico de leis e decretos de 1945 até a Constituição de 1988 para nos esclarecer de forma pontual essas regulamentações da educação de jovens e adultos:

- O Decreto nº 19.513, de agosto de 1945, regulamentou ações do FNEP, criado em 1942, voltadas às unidades federadas, estabelecendo que 25% de cada auxílio federal seriam destinados à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos.

- A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto Lei nº 8.529, 1946) menciona o curso primário supletivo, voltado para adolescentes adultos, com disciplinas obrigatórias e dois anos de duração, sendo os mesmos princípios do ensino primário fundamental.

- Em 1947, com a PORTARIA nº 57, foi autorizada a organização de um Serviço Nacional de Educação, o que possibilitou a ação de Campanha Nacional de Educação de Adultos.

- Em 1958, foi instituída a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, atendendo à Lei nº 3.327-A, de 1957, por meio da Portaria nº 5-A, que propunha o

desenvolvimento de um plano piloto em um município de cada uma das regiões brasileiras.

- Em 1961, foi oficializado o movimento de Educação de Base por meio do Decreto nº 50.370, que estabelecia as diretrizes do convênio celebrado entre o governo da União e o Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

- Com a Lei n 5.692, aprovada em 1971, foi regulamentada a inserção do ensino supletivo no ensino regular. Nesse período o Mobral e depois a Fundação Educar, ainda continuaram como responsáveis pela manutenção dos cursos equivalentes às quatro primeiras séries do antigo primeiro grau.

- Em 1988, com a Constituição Federal, em seu art. 208, ficou registrada a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito a todos aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é um dos marcos legais de uma trajetória histórica de lutas, especialmente por ser a constituição que substituiu as constituintes do período do governo militar (1964 – 1985) e que representava a busca da democracia e de representatividade da população brasileira. É a constituição que está em vigor, embora seu texto original tenha recebido uma série de mudanças, seja com supressões ou novas redações. A educação nesta Constituição é assim definida: (SATORI, 2011, p. 6)

Art. 205. 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, 1989, p. 99).

O Estado e a família são definidos como os responsáveis por garantir a educação, um direito de todos. Entretanto, a educação como direito de todos e dever do Estado, não se efetivou para milhões de brasileiros ao longo destas décadas que nos separam de 1988, embora as leis sejam muito claras, os dados do IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) “mostram que a taxa de analfabetismo encontrada para as pessoas de 15 anos e mais, em 2006, foi de 10,4 %, o que corresponde a 14,4 milhões de indivíduos”. Quanto ao analfabetismo funcional (pessoas com 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos completos de estudo, segundo a UNESCO), temos que “a taxa era de 21,7 %, o que representava cerca de 30 milhões de pessoas (BRASIL, 2008, p. 45).

Mesmo com leis muito claras, são vergonhosos os dados apresentados. A garantia de uma educação de qualidade é apresentada geralmente em períodos de eleição, principalmente nos palanques eleitorais em período de campanha, nesse momento, o que mais se fala é em “educação”, discurso essencial por parte dos políticos, pois sabem a importância da educação para a sociedade, no entanto, passa-se o período de eleição e os problemas educacionais persistem, ou seja, investimento em educação de qualidade passa a ser assunto secundário. É evidente que há por trás uma intencionalidade rígida, de manter a população de baixa renda numa condição total de dependência, para que as políticas públicas definam o seu destino. Os exemplos são os mais sórdidos possíveis: o Estado não consegue sequer alcançar um patamar mínimo nos níveis de alfabetismo em sua população. Um dado que, infelizmente, não é tratado com a devida atenção e seriedade dentro dos investimentos e das políticas na área educacional.

Um exemplo desta realidade: o Plano Nacional de Educação de 2001, no que se refere a EJA, apontava como sua primeira meta “1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo” (BRASIL, 2001).

Confrontando esta meta com os dados apresentados no IBGE, percebe-se que quase nada foi feito para modificar esta realidade. As dificuldades não parte de um governo em específico, mas sim de uma construção de Estado Nacional Brasileiro, que tem início efetivamente com a independência do Brasil em 1822. Desta forma o sistema educacional ou a organização escolar brasileira, ganha contornos e direções a partir deste contexto. Sinaliza Capucho (2012), ao longo da história, a luta pela cidadania revelou-se a serviço da constituição do estado burguês, e vem se afirmando e se consolidando com a conquista de direitos, sejam políticos, econômicos ou sociais. No entanto, precisamos superar essas visões estereotipadas para avançarmos na construção de uma cidadania compreendida em ações concretas de luta, capaz de conscientizar e favorecer a inserção daqueles menos favorecidos na direção de uma educação que possibilite o reconhecimento de uma educação de qualidade.

## 2.2 CURRÍCULO NA EJA

De acordo Silva (2010) há muito, que o currículo está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade. Para o autor o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. Desta maneira, evidenciou se a necessidade de um currículo para a escola, para preparar estudantes para atender as necessidades da fábrica, nessa perspectiva, o aluno é visto como um processo mercadológico, onde ele deve estar preparado para trabalhar, apenas.

Assim, compreendemos que aqui o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Neste sentido, o processo que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, assim, o currículo se resume a uma

questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. É inegável que os grupos hegemônicos têm a preocupação em um currículo moderno que venha atender as suas próprias necessidades, do controle da sociedade civil, um currículo que tenha a função primeira de reproduzir a força do trabalho.

Em nenhum período da História da Educação no Brasil as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas quanto na última década (1965 a 1975). Convocam-se Conferências Nacionais de Educação e Colóquios Regionais sobre os Sistemas Estudantis de Educação; desenvolvem-se planos (trienais, quinquenais e decenais) globais e setoriais em que a educação é destacada como fator estratégico do desenvolvimento; redefinem-se as leis para os três níveis de ensino; reformulam-se os currículos e instrumentos de avaliação dos alunos; e, o próprio conceito de educação é revisto e reinterpretado sob um enfoque: o econômico (FREITAG, 1979, p. 11).

Portanto, trata-se de uma ideologia que historicamente vem trabalhando para a manutenção de um sistema que vem atender as necessidades de uma elite. Uma minoria, grupos econômicos que se ligam à escola através de uma legitimidade governamental, prometendo mudanças na estrutura curricular da escola, e de fato, executando as, porém, sempre atendendo a uma ideologia já determinada e não ao que é essencial ao cidadão e cidadã. Paulo Freire (1987) nos alerta de que o que pretendem os opressores é transformar mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime. Ou seja, fazer com que o educando entenda que esse processo seja um “lugar comum”, preparar o estudante de forma legitimada para os interesses econômicos e políticos das elites empresariais.

Neste sentido, fazemos uma reflexão: o nível de produtividade da força de trabalho dentro das fábricas podem modificar-se na medida em que modificarem os níveis educativos, poderia dizer-se que, com uma maior educação, sobretudo, uma educação de qualidade, observamos que não só haverá maior produtividade e maior desenvolvimento, mas também uma melhor distribuição de renda, no entanto, educação de qualidade, significa: trabalhadores e trabalhadoras com uma concepção mais crítica da realidade em que vive e isso de fato não é permitido pelos opressores, pois, trabalhadores conscientes da sua realidade, cria o desejo de muda-la e isso contraria a visão dos opressores.

Percebe-se então de forma muito clara os caminhos ideológicos, intencionais e maldosos pelos quais o currículo é direcionado, principalmente para estudantes egressos que querem retomar os estudos para uma colocação no mercado do trabalho e poder viver uma condição social com dignidade. No entanto, esclarece Santos (2016), O Brasil possui um dos maiores níveis de desigualdade de renda do mundo. Portanto, decorrente, essencialmente, da má distribuição de renda, as consequências da desigualdade social são observadas na

favelização, pobreza, miséria, desemprego, violência, entre outros fatores. O Brasil está entre os dez países do mundo com o PIB mais alto e é o oitavo país com maior índice de desigualdade social e econômico do mundo (disponível em [www.todamatéria.com.br](http://www.todamatéria.com.br)).

Segundo relatório da Organização das Nações Unidas (2010), as principais causas da desigualdade social são: A falta de acesso à educação de qualidade; Política fiscal injusta; Baixos salários; Dificuldade de acesso aos serviços básicos: saúde, transporte público e saneamento.

Falar sobre currículo é tratar de questões complexas referentes do que se ensina na escola e falar de currículo na Educação de Jovens e Adultos se torna uma proposição muito mais complexa, pois a EJA é uma modalidade de ensino específica que envolve homens e mulheres egressos que por motivos relacionados à exclusão social, abandonaram os seus estudos. É neste cenário injusto que verificamos a importância do currículo para educação de jovens e adultos, como já afirmamos que o currículo está no centro da relação educativa. Silva (2010), nos diz que o currículo tem uma posição estratégica nessas reformas porque é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político.

Em vista disso, as políticas curriculares que são transformadas em currículo, desembocam em sala de aula e definem os papéis dos professores e alunos e suas relações. Silva (2010) enfatiza: “o currículo visto como produto acabado”, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Segundo ele, desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), desta maneira, ficam registrado no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social. Conforme Arroyo (2013), quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade.

Portanto, propomos aqui, uma vigilância constante na transformação desse currículo, e essas mudanças podem ocorrer no passo a passo a partir de cada educador, do educador e outro educador, do educador e o grupo escolar, de uma escola e outra escola, pode parecer utópico, mas esta conjunção coordenada aditiva “e” é de fato a grande arma para enfrentarmos o desmando educacional que se encontra o país, é esta adição, é esta

soma, é esta coletividade que nos dará força para reivindicar direitos já adquiridos no campo da educação. Para Freire (1987), a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Dessa forma para “estudarmos” um currículo para educação de jovens e adultos é necessário, primeiramente, compreender e conhecer quem são esses sujeitos: qual a veiculação entre o aluno e o mundo do trabalho, qual a vinculação entre o aluno e a vida social e compreender e conhecer também as suas experiências de vida, normalmente os educandos da EJA com diferentes trajetórias, trazem consigo, vivências significativas, e por isso mesmo precisam ser trabalhadas em sala de aula.

É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de ser assim. As escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo. (FREIRE, 2014, p. 120).

A nossa proposta para o currículo da EJA é garantir aos educandos uma assimilação crítica do seu dia a dia, corporificando ao fazer pedagógico, identidades diversas, elevando a sua autoestima, assegurando, assim, uma aprendizagem de qualidade, onde esses sujeitos se reconheçam como homens e mulheres de direitos e que possam ascender socialmente e que se tornem de fato, cidadãos e cidadãs do mundo.

Há um estudo sobre Educação não - formal de Maria da Gloria Gohn (2016) muito significativa para a construção colaborativa para a educação, em especial para a educação de jovens e adultos. A educação não - formal é aquela que ocorre fora do sistema formal de ensino, sendo complementar a este. É um processo organizado, mas geralmente os resultados de aprendizagem não são avaliados formalmente. A autora tem em seu trabalho como princípio, a construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, esses valores quando presente num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. Na educação não - formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos, o método nasce a partir da problematização da vida cotidiana, os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, coerências, desafios, obstáculos ou ainda, ações empreendedoras a serem realizadas, os conteúdos não são dados a priori, são construídos no processo. Quando pensamos em um currículo para EJA, trazemos aqui a compreensão de Gohn para enriquecimento deste projeto de pesquisa. Na visão da autora, os objetivos a

serem alcançados pela educação não -formal são:

- Consciência e organização de como agir em grupos coletivos;

- A construção e reconstrução de concepções de mundo e sobre o mundo;

- Contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;

- Formar o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacitá-lo para entrar no mercado de trabalho);

- Resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e as maneiras de autoajuda denominam autoestima);

- Criação de metodologias e indicadores para estudo e análise de trabalhos na educação - formal em campos não sistematizados; Mapeamento das formas de educação não - formal na autoaprendizagem dos cidadãos.

Nesta direção, devemos sim, assimilar contribuições como estas acima, experimentadas ou não, criar possibilidade para novas experiências, assim, estaremos a caminho de um projeto político pedagógico condizente com a realidade da educação de jovens e adultos. Citando ainda escritos colaborativos para o enriquecimento do currículo para a EJA, não podemos deixar de verificar a contribuição norteadora de Paulo Freire para o currículo na escola, Freire não escreveu nenhum livro com o título de “currículo”, ou outra nomenclatura que lembrasse a questão curricular na escola, mas verificamos que na sua obra, a discussão que envolve currículo é latente.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo entrar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face que tenho- a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47).

Assim, como o próprio Freire define, transferir conhecimento é o que ele chama de “educação bancária”. A educação em Freire se apresenta como algo que exige mudança radical, lembrando também, que a sua grande preocupação com os rumos da educação surge na década de 1960 e sua obra é permeada de reflexões para a transformação social e que esta transformação para acontecer será necessária uma revolução. Portanto, como já foi mencionado, parece utópico, mas se cada educador defender por seu espaço em sala de aula, não aceitar o espaço imposto, mecanizado, conteúdos já programados, já é de grande valia, mas para isso, os professores precisam estar atentos e unidos em torno da educação proposta

a mudanças. Esclarecendo, também que para que ocorra a mudança, não depende exclusivamente dos educadores, mas, sim da sociedade como todo, o professor é sim uma peça fundamental no processo de construção social e acreditamos que isso só pode ocorrer se mudarmos a escola.

Neste sentido, Giroux e Simon (2011) afirmam que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. Entretanto, em ambos os casos, queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia.

Desta maneira, queremos argumentar a favor de uma pedagogia crítica que forneça a base para repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes. Não se trata de um apelo a uma ideologia unificadora que sirva de instrumento para a formulação de uma pedagogia crítica; trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase silenciadas. Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político - cultural mais amplo.

Tomemos também a “observação” como ferramenta para a implantação de um currículo para a educação de jovens e adultos. No colégio que desenvolverei a pesquisa, por exemplo, participando de uma palestra que aconteceu no referido estabelecimento para tratar de assuntos da EJA, educadores daquela instituição declararam que a escola até então não havia promovido curso algum para habilitá-los para trabalharem com educação de jovens e adultos, assim, percebemos, a intencionalidade do que vemos discutindo a respeito de uma proposta curricular adequada para esta modalidade de ensino, geralmente as escolas trabalham com currículos já verticalizados, sem a participação dos educadores na construção deste currículo, tratando, assim a educação como mecanismo ideológico.

Neste sentido, estamos diante de uma modalidade que é muito delicada, pois se trata de homens e mulheres que estão sem estudar há certo tempo, trabalhadores informais que querem um lugar no mercado de trabalho formal e outros sem atividade profissional, esta ausência de oficinas, seminários e outros cursos formativos é outra luta que precisamos

enfrentar. Propomos, no entanto, a esses educadores que reivindicuem junto ao gestor da escola, um curso de atualização para trabalhar com este segmento até porque o próprio estado argumenta que o perfil do educador da EJA precisa estar vinculado a esse segmento, vejamos o que a secretaria da educação do estado da Bahia informa:

Perfil e formação do educador da EJA.

- a) ter formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta;
- b) conhecer a comunidade em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens e adultos;
- c) participar, conhecer, entender os Movimentos que se organizam em torno da luta por conquista de direitos para os populares;
- d) comungar com ideários e exercitar os princípios da Educação Popular;
- e) cooperar, de forma crítica e competente, com a elaboração, assegurando direitos para a EJA;
- f) construir uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerado os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico;
- g) entender e respeitar, de maneira positiva, a diversidade de território, idade, gênero, raça/ etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico;
- h) apresentar projeto de trabalho solidário para investigação na realidade sociopolítica e cultural dos educandos da EJA. (BAHIA, 2011, p.16).

Com base neste perfil que o próprio estado promove, é que devemos exigir o investimento e a concretização na formação dos professores para atuarem na educação de jovens e adultos.

## 2.1 PROPOSTA DE CURRÍCULO

O aluno de forma individualizada precisa ser reconhecido pelos professores e toda comunidade escolar: em que bairro mora, como vive esse indivíduo, profissão, sua relação com a família, sua vida social entre outros fatores que possam servir de dados para a construção de um currículo que trate de sua identidade como algo significativo em sala de aula, é o que já dissemos anteriormente, precisamos identificar quem são realmente estes sujeitos da EJA. Para Arroyo (2013), quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento. Portanto, as diversidades, esses saberes populares precisam ser desembocados na sala de aula da EJA, mas para isso, o envolvimento de gestores, professores, e posteriormente, a comunidade de onde faz parte a escola, essas questões farão a diferença no sentido de democratizar e valorizar os conhecimentos diversos desses educandos.

A escola é composta de sujeitos, por mais que se negue, é este espaço que precisamos localizar e concentrar nossas energias no sentido de transformar a escola em um ambiente concreto, real, onde vida e conhecimento se agregue no fazer pedagógico, que de fato dê ao educando, prazer e condições de estudar com dignidade. Propomos aqui, um currículo voltado para educação de jovens e adultos, salientamos que o currículo é o núcleo mais estruturante da função da escola, por isso mesmo é um lugar normatizado, onde muitas vezes, as diversidades do educando não são levadas em conta.

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais. (ARROYO, 2013, p. 246).

É neste sentido que propomos o currículo, com as intencionalidades já postas, negando a realidade concreta destes educandos, a proposição é criar condições contra essas negações, para trazer um currículo que atenda as verdadeiras necessidades do estudante da EJA. A proposta de uma política curricular que se adequa ou que inove a escola se baseia no próprio termo “currículo”, que se refere a uma carreira, a um percurso e para construí-lo, dentro do contexto social, econômico, político e cultural deve ser o primeiro referencial a ser levado em consideração na escola devido a sua complexidade política e social. A proposta

deste currículo concentra-se primeiramente na pesquisa de campo: coleta de dados e um questionário dos educandos da EJA.

Um aspecto que levaremos em conta, é o mundo da leitura do "texto" propriamente dito, na perspectiva de saber: o que os educandos estão lendo? O que esses textos têm a ver com a realidade desses alunos? Segundo Kleiman (2004), a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio. Portanto, reforçamos aqui a importância dos saberes populares, também para a aquisição da leitura. Chamamos atenção que dentro da nossa modernidade, a leitura e sua interpretação não pode ser vista como responsabilidade apenas do professor de língua portuguesa e sim de todos educadores implicados com a educação de jovens e adultos, portanto, o que nós professores precisamos entender é que todos nós somos educadores de leitura.

No entanto, deixemos claro que o nosso foco de pesquisa não é "a leitura de textos", mas entendemos a sua importância enquanto instrumento pedagógico em sala de aula. Será fonte de pesquisa também os professores, dentro da nossa proposição, solicitaremos oficinas de atualização para estes educadores, uma vez que na nossa contemporaneidade, o mundo da informação é muito veloz. De acordo Silva (2010), a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Nesse sentido, de uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo.

Assim sendo, já mencionado anteriormente, entendemos a real necessidade de um curso de atualização, pois a nossa realidade demanda muitas informações e para a docência é de fato importante conhecer outras ferramentas e reflexões, para adentrar no mundo da EJA, criar possibilidades de outros saberes inerentes ao universo desses sujeitos. Para Freire (1996) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Dessa maneira, precisamos criar possibilidades para a construção de novos conhecimentos a partir da própria prática e também direcionar uma discussão no sentido de

verificar aquilo que já é obsoleto em sala de aula e o que precisa ser ampliado. Nessa direção é que devemos prosseguir: apresentar um currículo que traga uma série de experiências da diversidade do aluno, seus saberes e incorporar em sala de aula, não é só um fazer pedagógico e sim um engajamento social com a educação de jovens e adultos, sobretudo contra as forças dominantes que operam historicamente neste país.

Segundo Mészáros (2005) limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Por isso mesmo que é necessário romper com essa lógica de dominação.

Arroyo (2013) nos lembra, o currículo é um território em disputa, é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o espaço mais cercado, mais normatizado. Portanto, verificamos que o currículo apresenta forças contrárias, uma condição técnica, para atender as necessidades do capital e uma outra; o currículo visto como um espaço de significação, vinculado ao processo de formação de identidade destes sujeitos pertencentes às classes populares.

É neste sentido que faz-se necessário a conscientização de todos nós envolvidos, já que se trata de uma modalidade como já esclarecemos anteriormente, que foi literalmente negada, portanto, precisamos conhecer de perto as reais necessidades dos educandos da EJA, para que possamos nos posicionar, debater, exigir políticas públicas voltadas para um currículo educacional e principalmente desconstruir o que foi conduzido historicamente, pelas forças opressoras o conceito de educação. Evidenciamos a importância do pensamento freiriano para a estruturação deste currículo: Para Freire (1987) a educação é um comprometimento com a libertação dos homens e mulheres, como ele mesmo diz “Educação como Prática da Liberdade”. Neste sentido, percebemos a preocupação do autor em estimular uma pedagogia que valorize a vida cotidiana destes sujeitos que ele vai chamar de “oprimidos”, uma pedagogia que dê a dimensão necessária para o processo de transformação social.

Os oprimidos em Freire são homens e mulheres que o sistema social não lhes permite ser sujeitos do conhecimento, da história e da cultura. Por isso, os oprimidos no processo de sua libertação precisam reconhecer-se como seres humanos, cuja vocação ontológica e histórica é ser mais. (OLIVEIRA, 2015, p. 73).

Na percepção de Freire (1987), através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-

sociais. A educação em Freire dimensiona - se pela leitura crítica do mundo e da palavra, o que pressupõe desvelar dos discursos ideológicos de interesse da classe dominante, para ele “ a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, isto quer dizer que antes de adquirirmos a aprendizagem da leitura e escrita temos um conhecimento prévio da realidade que nos cerca, um conhecimento da realidade aprendido na vivência cotidiana das práticas sociais e culturais.

Portanto, o que Freire propõe para a escola é desenvolver uma metodologia conscientizadora, compreendendo a importância dos saberes que são construídos dentro da escola e principalmente fora dela, quando ele diz “ não existe saber mais nem menos, existe saberes diferentes”, entendemos que todo ser humano é dotado de conhecimento, pois somos seres históricos, e por isso mesmo temos o que contar; é essa compreensão freiriana que nos nutre em entender de uma forma mais ampla a importância da diversidade no fazer pedagógico, é este pensamento que para nós, implica nossa pesquisa constantemente para a construção de um currículo democrático.

Será necessário a consulta aos mais diversos tipos de arquivos da escola: projeto político-pedagógico (PPP), fichas, mapas, documentos pessoais, fitas de vídeo, para se obter dados significativos com base nessas fontes. A análise de documentos é importante, pois permite comprovar os dados ou constatar contradições acerca das informações já coletadas, os conteúdos, dará também ao pesquisador a condição de observar a escola de maneira mais crítica. Salientamos aqui, na perspectiva de direito à educação, o conhecimento e o respeito aos direitos humanos, tratando aqui os direitos educativos dos jovens e adultos previstos na legislação, implicam responsabilidades dos governos de assegurá-las. Configura-se a educação como o caminho necessário para resgatar outros direitos que também são básicos para a inclusão social, logo, políticas públicas que assegurem o desenvolvimento de uma educação de qualidade para os educandos da EJA.

Desta maneira, insistimos em assinalar que é fundamental que se ressignifique a função social da escola, de forma que ela possa ensinar-aprendendo a partir do mundo real, de sujeitos que trazem consigo experiências significativas, saberes que possam ser compartilhados dentro da comunidade escolar. Precisamos estar atentos para esta modalidade. É nesta ótica que nos basearemos para uma proposta de ensino aprendizagem em sala de aula, na verdade o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de saberes.

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DOS SABERES POPULARES PARA O CURRÍCULO DA EJA

Vivemos em um país marcado pela diversidade: crenças, culturas, e formas de expressão o que torna cada comunidade com características próprias. Os conhecimentos que se acumulam no nosso cotidiano, de geração para geração, representam, assim o saber popular de um indivíduo ou de uma coletividade. Dessa forma, quando se estabelece um currículo sem reconhecer o universo da comunidade em que a escola está inserida, sem reconhecer que há pluralidade e diversidade em qualquer ambiente social, é negar a própria vida da comunidade e de seus sujeitos. Acreditamos que esses saberes precisam ser considerados e inseridos na prática educacional, pois, essas experiências de uma forma ou de outra penetram no mundo das escolas, portanto, valorizar essas realidades é resgatar os valores que são frutos de suas vivências e subjetividades, valorizando desta forma a identidade, a historicidade dos seus educandos, conceber que os saberes da educação de jovens e adultos tem importância para a escola, implica dizer a construção democrática dos conteúdos de ensino.

Ao se levar em conta saberes cotidianos, prévios, quase sempre ignorados na formação curricular tradicional que encobre experiências sociais, históricas, culturais, de classe, de sociedade, de professores e alunos, trançam - se histórias e com elas saberes, conhecimentos, produzidos na vida cotidiana, formando redes que passam a emergir na realidade da escola, como emergem da realidade da vida. Não é, pois, qualquer currículo, mas aquele que se traduz como proposta que exige construção plena, feita com os grupos atendidos de sujeitos trabalhadores, nas diferentes realidades de cada escola em que se faz prática, por meio de projeto político pedagógico. (PAIVA, 2011, p. 14).

Nesse sentido, aproveitamos a oportunidade para rever conceitos tradicionais estabelecidos que até então se mantém dentro da escola e compararemos a uma nova proposta de intervenção para podermos excluir do nosso currículo mecanismos ultrapassados que não condizem com a nossa realidade.

Meu professor de análise sintática era do tipo inexistente.  
 Um pleonasmos, o principal predicado da sua vida, regular como um paradigma da primeira conjugação.  
 Entre uma oração subordinada e adjunto adverbial, ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito assindético de nos torturar com um aposto.  
 Casou com uma regência.  
 Foi infeliz.  
 Era possessivo como um pronome.  
 E ela era bitransitiva.  
 Tentou ir para os EUA.  
 Não deu.  
 Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.  
 A interjeição do bigode declinava partículas expletivas, conectivos e agentes da passiva, o tempo todo.  
 Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça.

(LEMINSKY, 2004, p. 9).

Paulo Leminsky, poeta pós-moderno, curitibano, faz uma crítica ao modelo tradicional das aulas de gramática de forma irônica. O poeta faz uma reflexão acerca de como a aula de língua portuguesa é posta dentro do modelo tradicional de ensino. Aulas sem contextualização. É de se pensar: o que fazer na vida com um objeto direto? De que maneira este assunto gramatical pode ser útil à vida dos alunos da EJA. Portanto, precisamos compreender que nesse caso, devemos assegurar aos nossos educandos a gramática normativa, dentro de um contexto real, onde o aluno se reconheça, no entanto, não podemos perder de vista que a linguagem padrão é também uma variação, assim, há outras variações que precisam ser respeitadas.

Assim, faz-se necessário que o educador apresente em sala de aula além da gramática normativa, as variações linguísticas que são desenvolvidas dentro das comunidades, linguagens vivas, verdadeiras riquezas que transitam na oralidade. Enfatizando também, que há um entendimento claro entre os falantes, ou seja, a língua cumprindo a sua missão social de fazer com que, as comunidades se entendam mutuamente, assim, o trabalho de linguagem nesta perspectiva, tem papel significativo. Este é um excelente momento para reafirmar a importância dos saberes populares.

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna desse nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola- gramática- dicionário é considerada, pela ótica do preconceito linguístico”, errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”. (BAGNO, 2015, p. 64).

Para que a escola possa realizar um trabalho nesta perspectiva, valorizando também a forma de expressão dos educandos, é preciso que o educador compreenda que a variedade linguística é o reflexo da variedade social em que esses sujeitos estão inseridos, lembrando também que essas tarefas não são exclusivas do professor de língua portuguesa e sim de todo corpo docente. Portanto, a produção de projetos que contemplem linguagens diferentes, enriquece o currículo da escola, sobremaneira. Assim, faz-se necessário a adequação de um projeto político pedagógico participativo, em que a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente. Neste sentido, teremos outros desafios a enfrentar que é o diálogo com a diversidade.

Diante do que nos conta Freire (1987) essa inquietação, podemos afirmar que é antropológica: a cultura é vista como a totalidade de padrões apreendidos e desenvolvidos pelo ser humano. Assim, a cultura é a identidade de um povo, sem ela, obviamente perdemos não só apenas nossa identidade, mas também nossos valores. Os saberes populares a partir das concepções freirianas (OLIVEIRA, 2015, p.30), afirma:

Paulo Freire chama atenção para o processo educativo proveniente das lutas dos movimentos populares, que se pauta nos saberes vivenciados na prática social. Saberes que são culturais e envolvem o corpo inteiro, ou seja, a consciência e o corpo, a razão e a sensibilidade. Saberes da cultura popular expressos pela oralidade, pelo corpo, pelo olhar, pelos gestos.

Nesse sentido, Oliveira, afirma que o corpo e o pensamento, compreendendo o ser humano em sua inteireza. Por certo, a relação humana em Freire é de um ser pensante na sua plenitude, um ser dotado de práticas sociais que o elevarão a um ser consciente, que se indigne, que exija transformação social. Assim, as experiências culturais do aluno da educação de jovens e alunos precisam ser trabalhadas como prioridades, como já dissemos, o discente chega à escola marcado pela diversidade que é o próprio reflexo do seu desenvolvimento afetivo e social, e essa realidade é concreta.

Cunha (2011) nos apresenta uma estória interessante que contribui para a nossa proposta no que diz respeito aos saberes populares:

“Conta-se que, em uma pequena cidade do interior fluminense, bucólica e barrenta, uma emissora de televisão foi realizar uma reportagem para aferir o grau de instrução e de conhecimento das populações que viviam nas zonas rurais, sem muito acesso à escola. Havia naquela região apenas duas escolas públicas: uma oferecia tão somente o ensino fundamental, a outra, não com muitas vagas, atendia aqueles que desejavam seguir um pouco mais adiante nos estudos, por meio do ensino médio, onde aprenderam algumas matérias que poderiam se relacionar com o cotidiano local, de vida familiar no campo, um pequeno comércio na cidade e uma indústria pecuarista subnutrida.

Ao passar pelas pequenas ruas, que dividiam espaços com cachorros, cavalos, automóveis, algumas charretes e carros de boi, a produção do programa de televisão encontrava passantes que sempre cumprimentavam os visitantes com naturalidade familiar e cerimônia quase que religiosa.

Ao perceber um velho campeiro, sentado nos degraus de uma loja de ração, a repórter se aproximou e perguntou:

-- O senhor sabe o nome do presidente do Brasil?

-- Sei não, senhora.

-- O senhor sabe o nome da capital do Brasil?

-- Sei não, senhora.

-- O senhor sabe, pelo menos, o nome do prefeito desta cidade?

O campeiro sorriu e disse:

-- Sei também não, senhora...

A jornalista chamou para si o cinegrafista que tudo filmava e, olhando a câmera, disse:

--Vejam, senhores telespectadores, como nosso povo ainda vive na falta de instrução.

O homem não se fez de rogado e chamou:

-- Moça! Favor...

-- Pois não, senhor.

-- A senhora sabe me dizer o nome daquele pássaro ali?

-- Não senhor.

-- E daquele outro ali?

-- Também não - respondeu a moça, já um pouco constrangida.

-- E daquela árvore, a senhora sabe o nome?

A moça emudeceu.

--Pois é – seguiu o matuto em tom de discurso - veja, gente da minha terra, como nosso povo ainda vive na falta de instrução”.

Como podemos perceber, trata-se de uma estória simples, mostra como se organizou e hierarquizou durante séculos na sociedade e na escola o que é avaliado como saber e conhecimento, “instrução” é aqui o modelo tradicional de ensino, trazidos por um currículo vertical, onde a identidade dos alunos não são rigorosamente levado em conta, são saberes construídos a partir de um modelo excludente, como nos diz Freire ( 1987), na concepção

bancária de educar a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimento, dessa forma não se verifica os saberes desses sujeitos, que são recheados de experiências para ser traduzidas em práticas em sala de aula, valorizando, assim, suas identidades individuais e coletivas.

Não é de se estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação do ajustamento. Quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores. Como sujeitos. (FREIRE, 1987, p.60).

A estrutura montada, historicamente, para a educação é compreendida com interesses políticos de grupos dominantes, tendo como concepção, uma educação “bancária” como instrumento ideológico, buscando uma educação técnica que atenda a requisitos baseados no que se precisa no chão das fábricas, é essa a lógica do capital, um currículo visivelmente verticalizado.

Nessa perspectiva, do ponto de vista dos interesses dominantes, a educação é vista como um produto ou uma mercadoria, ou seja, na condição de ordenar a estrutura capitalista, o próprio sistema anuncia suas reformas para o currículo, exatamente com o propósito de atingir mudanças significativas para responder a compromissos financeiros.

Dizer que a sociedade possui uma estrutura de classe é dizer que ela institucionaliza mecanismos econômicos que sistematicamente negam a alguns de seus membros, oportunidades necessárias para que eles participem junto com os outros da vida social. Ao passo que uma estrutura que cria hierarquias de status institucionaliza padrões de cultura que negam a alguns de seus membros o reconhecimento necessário para que eles participem da vida social. (MATTOS, 2004, p. 148).

Nessa direção, a educação é um instrumento de metas econômicas, ela está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade de classes e o currículo é um dos espaços centrais dessa construção. Por isso mesmo, será necessário nos aprofundarmos no sentido de efetivar os saberes populares na construção do currículo para escola, valorizando a realidade em que se encontram os alunos da educação de jovens e adultos, valorizando suas subjetividades, experiências. Desta forma, enriqueceremos nosso currículo no sentido de humanizar a escola. Silva (2010) esclarece que aqui se entrecruzam práticas de

significação, de identidade social e poder. O autor enfatiza que é por isso que o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Portanto, precisamos pensar e repensar o que vamos produzir no currículo entendendo como direito previsto por lei e também como prática de identidade cultural para os nossos alunos.

Toda a prática educativa adquire novas significações se reconhecidos os (as) educandos (as) como sujeitos ativos, afirmativos, de direitos e não destinatários agradecidos. Entretanto, o direito a educação se amplia para além do domínio de noções elementares de ciências e nos obriga tentar dar conta das grandes questões que levam sobre a vida, o espaço, a sobrevivência, sobre o indigno sobreviver de que são vítimas como membros de coletivos sociais, étnico- raciais, dos campos e periferia. Nos obriga a dar destaque a suas ações, resistências, afirmações como sujeitos de direitos. ( ARROYO, 2013, p.256).

Dessa maneira, compreendendo que a educação é um direito elementar para a transformação social, diante dessa compreensão é que trazemos esta discussão a respeito dos “saberes populares” como contribuição para a escola Governador Luiz Viana Filho. Para darmos consistência a nossa pesquisa, trazemos, também, algumas experiências construídas em escolas brasileiras, mostrando que os saberes populares trazem de fato pertencimento aos educandos:

Trata da abordagem dos saberes dentro da sala de aula relacionada à medicina natural: Os pesquisadores trabalharam com alunos de uma escola rural no município de Maringá- PR, propondo o diálogo entre os saberes populares que os alunos carregam e os conhecimentos científicos relacionados às plantas. O trabalho promoveu o diálogo, quebrou monotonia do ensino transmissivo e permitiu desenvolver os conhecimentos prévios dos alunos sobre medicina natural e acerca das plantas, tais como dados científicos das mesmas e propriedades (KOVALSKI, OBARA e FIGUEREDO, 2012, p.6 e 7).

Trata de um estudo de caso em uma escola agrícola de Valente- Ba. Identificaram que os alunos possuíam conhecimentos alternativos em relação à fauna e flora e, a partir disto, foi possível estimular os diálogos entre o que traziam na bagagem e o conhecimento científico aceito pela comunidade científica. (LIMA e FREIXO, 2012, p.26).

Assim, verificamos aqui que as práticas sociais estimulam o interesse do educando, percebe-se que o conhecimento do dia a dia é importante e faz com que esses sujeitos se sintam valorizados e reconhecidos pela escola e para o fazer pedagógico, se constrói ferramentas no sentido de como desenvolver as atividades em sala de aula. Nos lembra Boff

(1997), todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo.

Portanto, essa citação do autor, nos dará contribuições no sentido de identificar, quem são os sujeitos da EJA de forma mais abrangente, como se dá a sua relação com o conhecimento. Segundo Boff (1997), para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Assim, estes conceitos são referentes ao processo de aprender para além dos muros da escola.

Dessa forma, reconhecemos que muito antes de entrar para a escola, estes sujeitos constroem conhecimento. Corroborando com este fazer pedagógico, Arroyo (2013), assevera que trabalhar em torno de histórias e das representações sociais oferece oportunidades para enriquecer o estudo, aproximando-se da história, da cultura, dos diversos gêneros literários e artísticos.

O exercício da leitura contextualizado com o universo desses sujeitos, passa a ser uma realidade de leitor-autor e autor-leitor, uma proximidade entre indivíduos desconhecidos, mais com vozes que se encontram em períodos e lugares diferentes. Assim, compreendemos que os saberes populares ganham uma dimensão na perspectiva de introduzir esses saberes no universo escolar, mas para isso, como já sinalizamos é necessário a construção de um currículo não vertical, amparado em uma concepção de educação voltada para sujeitos, jovens e adultos, homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades e campos, são sujeitos que se educam nas mais diferentes formas de trabalho, são sujeitos que produzem cultura e conhecimento, sujeitos com experiências diversas.

Portanto, se trata de um cenário educacional que exige mudanças drásticas. Na verdade, um trabalho assim com essas concepções, vai oferecer ao educando a oportunidade para desenvolver a pluralidade identitárias. Se construirmos um projeto organizado, descentralizado, com profissionais atentos, buscando a transformação social, primeiro, dentro de si, poderemos sim, sonhar com a transformação da educação curricular na escola. Haja visto, que a própria política de EJA da rede estadual da Bahia, apresenta um currículo organizado de forma a possibilitar práticas dialógicas e emancipatórias. Para a secretaria da educação do estado da Bahia, são princípios que devem orientar a prática pedagógica da EJA.

Reconhecimento dos coletivos de educandos (as) e educadores(as) como protagonistas do processo de formação e desenvolvimento humano; Reconhecimento e valorização do amplo repertório de vida dos sujeitos da EJA: saberes, culturas, valores, memórias, identidades, como ponto de partida e elemento estruturador de todo o estudo das áreas de conhecimento; Processos pedagógicos que acompanham a formação humana na especificidade do processo de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos; Construção coletiva do currículo que contempla a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas aos sujeitos da EJA; Metodologia adequada às condições de vida dos jovens e adultos e relacionada ao mundo do trabalho, devendo, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial e favorecer o aprender a conhecer e o fazer fazendo; Tempo pedagógico específico, destinado ao processo de formação, de modo a garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos tempos de formação. Material didático adequado a este tempo de educação, objetivando o desenvolvimento da pluralidade de dimensões da formação humana; Deve-se explorar pedagogicamente as potencialidades formadoras do trabalho como princípio educativo; Processo de aprendizagem, socialização e formação, respeitando e considerando a diversidade de vivências, de idades, de saberes culturais e valores dos educandos; Acompanhamento no percurso formativo, com base no princípio da dialogicidade no processo de construção e reorientação do trabalho educativo; Garantia da oferta de EJA também para o diurno, considerando a especificidade dos tempos de vida e de trabalho (trabalhadores do noturno, donos de casa entre outros); Matrícula permanente adaptada à diversidade e formas de vida, trabalho, espaço e tempo dos jovens e adultos populares; Efetivação da inclusão da EJA no Projeto Político Pedagógico da escola, garantindo a sua especificidade e considerando os princípios e pressupostos que devem nortear a implementação desta prática pedagógica; Construção e formação de coletivos de educadores (as), com formação própria para a garantia da especificidade do direito à educação dos jovens e adultos, isto implica na formação inicial e continuada e na definição de critérios específicos de seleção e permanência no coletivo de educadores( as) da EJA. (BAHIA,2011, p. 15).

Assim, a partir destes princípios, enfatizamos que são princípios já determinados pelo estado e que precisam ser estruturados pelas representações dentro da escola. Sabemos que não é tão simples assim, já que a burocracia no sentido de inviabilizar o processo de construção de um currículo que atenda as reais necessidades dos educandos da EJA é algo presente e paradoxal. No entanto, a partir de iniciativas coletivas de gestores, professores,

funcionários de modo geral e em especial, os educandos, no sentido de humanizar a questão curricular, assim, será possível sonharmos com uma educação equitativa.

Nessa perspectiva, segundo Freire (1987), somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com o seu trabalho transformador, eles se realizam. Desta maneira, o trabalho construído com profissionais e educandos conscientes, no sentido de humanizar o ensino público, é possível.

### 2.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EJA

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é um instrumento orientador e formador de ações educativas no campo da educação básica, educação superior, educação não- formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública e educação de mídia, nas esferas públicas de direitos humanos elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Assim, o plano teve sua primeira versão lançada em 2004. Desde então, passou por consultas públicas em todos os estados, onde recebeu milhares de contribuições. A implementação do plano visa, vale ressaltar, criar uma cultura em direitos humanos no país, essa ação supõe a difusão de valores solidários, cooperativos e de justiça social, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas de fato, com a participação da sociedade civil e com a incorporação pelo estado brasileiro como políticas públicas universais.

No Brasil, a Educação em Direitos Humanos é ainda uma prática recente. De acordo Silva e Tavares (2011), a história da formação da sociedade brasileira esteve marcada por uma cultura de exploração, violência e extermínio de populações negras e indígenas, submetidas ao processo de escravidão que durou quase 400 anos. Desta forma evidencia se que o tratamento dado a esses indivíduos não foi condizente com o respeito ao ser humano e acrescentando a essa cultura, o Brasil conviveu com períodos longos de autoritarismo ditatorial, os direitos dos cidadãos e cidadãs sempre foram violados destacando aqui - o direito a educação. Para as autoras, o direito à educação é uma condição essencial para alcançar o acesso ao conjunto de outros direitos. Qualquer processo de mudança social, a formação e educação são fundamentais para o exercício da cidadania.

A ONU reafirmou que sociedades alfabetizadas são indispensáveis para eliminar a pobreza, reduzir a mortalidade infantil, intervir na expansão demográfica, promover a igualdade entre sexos e formas de cultura e assegurar o desenvolvimento sustentado, a paz e a democracia. (ALCOFORADO, 2016, p. 12).

Os direitos humanos são questões fundamentais que precisam ser inseridos nesse contexto de alfabetização. A temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica devido a extensão das formas de violência social e política vivenciadas no Brasil, principalmente nas décadas de 1960 e 1970 e persiste no contexto de redemocratização do país. Há uma herança histórica das negações sociais impondo-se dentro de uma estrutura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade social. A partir das décadas de 1980 e 1990 o debate sobre direitos humanos e a formação para cidadania vem alcançando mais espaço no cenário nacional (SILVA e TAVARES, 2011, p. 15) esclarecem:

É neste cenário, tendo como foco a democracia e os direitos humanos, que a formação cidadã encontra espaço para ampliar sua atuação e o exercício da cidadania. Em outras palavras, a cidadania ativa surge como ponto de apoio em um possível ciclo de avanços democráticos e de respeito aos direitos humanos.

Nesta direção, a educação em direitos humanos surge como um instrumento de luta de combate às negações que historicamente se instalaram no país. Já é possível verificar que o currículo da escola pública trás abordagens dentro dos Eixos Temáticos: Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente; Economia Solidária e Empreendedorismo entre outros temas relevantes para a formação do educando da EJA. No entanto estes direitos requerem uma ação contínua na construção de uma formação de uma cidadania ativa que se materialize na prática do dia a dia, buscando a garantia do acesso aos bens sociais para todas as pessoas e não apenas de forma pontual e restrita.

De acordo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 75,4% dos bens econômicos da nação estão nas mãos de um grupo de pessoas, enquanto a maioria da população disputa o restante desses recursos de forma precária. A importância da educação em direitos humanos no processo de formação da cidadania dará ao cidadão e cidadã a consciência dos seus direitos e deveres no exercício da cidadania, podendo exigir desses bens e serviços, exercendo assim, a sua plenitude social.

Capucho (2012) enfatiza que quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos, nas diversas formas como é ofertada à população, é premente a relação com a Educação em Direitos Humanos. Portanto, há uma urgência em que os direitos humanos se constitua como uma prática dentro das escolas. Dentro do universo escolar no Brasil é necessário verificar as contradições existentes para uma compreensão do que se pode mudar.

Ao discutir a educação de jovens e adultos como um direito humano que precisa ser efetivado com qualidade, é relevante examinarmos alguns dados sobre a situação educacional dos mesmos e pontuar algumas variáveis que afetam positiva e negativamente o desempenho dos estudantes. (FREITAS, 2016, p. 161).

Portanto, o que temos de positivo são as leis que são bem claras, mesmo tardiamente, o direito à educação pública para todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para a o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, possibilitou o reconhecimento dos seus direitos humanos como todo.

A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. (Lei Federal nº 9. 394/ 1996) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2007, p. 24).

Assim, as contradições se dão na teoria do que se estabeleceu na constituição e o que presenciamos na prática. Os dados do que ocorre no país não atende ao que ficou acordado como as garantias apresentadas na Constituição de 1988. Capucho (2012) informa que, em um país no qual apenas 13,9 milhões (8,3%) de pessoas concluíram o ensino superior e cerca de 12, 9 milhões (8,6) de cidadãos (ãs) com 15 anos ou mais se encontram em situação de analfabetismo absoluto. Estes dados são definitivamente preocupante e as contradições são evidentes.

Promover a EDH, em uma perspectiva emancipatória, não é educar para o que esteve sempre presente na humanidade; pressupõe a formação humana, a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade, ao gênero humano, já que esse é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento de seus pares. (CAPUCHO, 2012, p. 37).

No entanto, a construção da modernidade social e política, percebemos claramente a intencionalidade de manter os educandos na condição de atender apenas as suas necessidades, esta hierarquia corporativista não consegue avançar sem revisar os modelos da

educação vigente, pois o ensino nessa perspectiva é de fundamental importância para o projeto hegemônico estabelecido no país.

Para Arroyo (2010), conseqüentemente se a educação passou a ser pensada como mecanismo central na constituição da nova ordem social, ela se tornou um dos mecanismos de controle dessa nova ordem. O autor enfatiza que não será aceito qualquer homem ou mulher como sujeito de participação no novo convívio social, mas apenas aqueles que tiverem apreendido a nova racionalidade, cidadãos e cidadãs que compreendam os mecanismos estabelecidos como novas cercas de uma liberdade conquistada, porém limitada.

Ao longo três décadas de democracia formal e de uso e abuso discursivo de relação linear épica entre educação – escolarização e cidadania inclusiva e participativa, os limites dessa relação continuam expostos na manutenção dos coletivos populares numa cidadania segregada. Mais escolarizados e nem por isso, menos segregados dos direitos elementares de todo cidadão: o direito à vida digna, trabalho, terra, teto, moradia, comida, saúde, participação no poder e na renda nacional. (ARROYO, 2010, p. 89).

Desse modo, repensar esta realidade, uma vez que as organizações dominantes, atuam no sentido de reprimir qualquer movimento que não atenda aos seus princípios de dominação, será necessário repensar novos instrumentos de luta em defesa da consciência política dos mais necessitados, dos trabalhadores proletariados, dos educandos da EJA que compõe necessariamente este universo. Freire (1987) assevera que será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. Desta maneira, a conscientização é o foco de libertação, não libertação por assim dizer, mas a libertação no sentido de lutar para poder transformar essas conquistas dos direitos humanos previsto em leis em realidade social.

### 3 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A abordagem utilizada na pesquisa é a qualitativa, pois, os procedimentos qualitativos baseiam se na coleta, na análise e na redação dos dados, é o tipo de pesquisa que corresponde aos anseios deste projeto. Segundo Creswell (2010), os pesquisadores

qualitativos tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado. Foram selecionados dez entre alunos e alunas de uma turma da EJA do colégio Governador Luiz Viana Filho e verificamos através de entrevistas suas profissões, dificuldades, relatos de experiências de vidas, avaliações de ensino e sobretudo porque escolheram a educação de jovens e adultos para estudar. Salientamos que, como se trata de uma pesquisa científica não utilizamos nomes reais dos alunos nem dos professores pesquisados e sim fictícios, afim de mantê-los preservados.

Gil (2002), define questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas etc. Logo, o questionário assume caráter qualitativo e tem a vantagem de poder ser efetivo em um período de tempo mais curto que outras técnicas. Para Gil (2002), a elaboração de um questionário tem por objetivo conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, dessa forma as questões precisam ser bem estruturadas. Nesse sentido, buscamos instrumentos para garantir questões que possibilitam múltiplas respostas dos educandos. Elaboramos um questionário para estudarmos o que necessariamente deveríamos perguntar, assim pudemos fazer a entrevista com os educandos da EJA, as informações coletadas serviram para levantar as características do grupo pesquisado e em seguida levantamos as análises de dados. Gil (2002) nos informa algumas regras práticas para esta elaboração:

- questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis;
- deve ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto;
- devem se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tubulação e análise de dados;
- as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- o número de perguntas deve ser limitado.

Nessa direção, buscamos nas entrevistas a existência de situações relevantes dos nossos educandos: quais as suas expectativas para o futuro, de que maneira enxergam o mundo. A partir daí, com esse material já colhido, identificamos fatores externos e internos que poderão ser trabalhados ou melhorados em sala de aula. Fizemos também entrevistas com três professores da EJA, para corroborar com a nossa investigação, os olhares desses

profissionais foram fundamentais, afinal, são eles que acompanham os alunos no processo de aprendizagem no dia a dia da escola. Para que a nossa metodologia tenha consistência, foi adotado o “delineamento” que baseia-se na previsão e interpretação dessas coletas de dados. Sabemos que o currículo que chega à escola encontra-se deformado em relação à realidade sociocultural dos educandos devido a questões políticas.

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2011, p. 71).

Neste sentido, entendemos que além de desenvolver um trabalho de pesquisa muito cuidadoso no sentido de identificar com precisão e seriedade o que se pode ampliar ao currículo vigente, verificamos que os próprios educandos da EJA podem contribuir com seus saberes para um currículo fortalecido em Educação em Direitos Humanos.

### 3.1 O MÉTODO DA PESQUISA

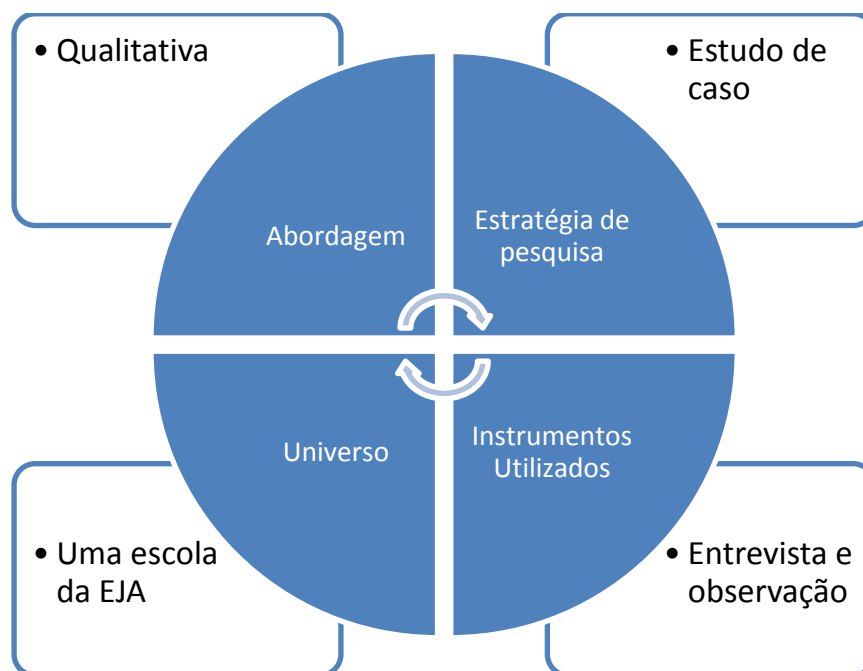
Buscando um quadro metodológico adequado para o estudo do objeto de investigação, encontramos no estudo de caso o método mais apropriado para esta pesquisa. De acordo com Yin (1994), o estudo de caso é apropriado quando se pretende compreender e explicar dinâmicas estabelecidas em atividades da vida real que se apresentam demasiado complexas para serem abordadas por designs do tipo experimental. Portanto, a atividade da vida real dos sujeitos pesquisados foi investigada a partir dessas entrevistas de forma que objetivamos as suas subjetividades, assim, encontrando as suas peculiaridades através de análises, montamos um quadro avaliativo através de gráficos e tabelas onde selecionamos dados relevantes destes educandos. Desta forma, pudemos montar uma estrutura curricular pedagógica voltada para a Educação em Direitos Humanos condizente com a realidade a que eles pertencem.

A valorização dos saberes populares construídos, fora do espaço escolar, pelos educandos da EJA, direciona o currículo de forma decisiva ao respeito às especificidades de vida destes sujeitos. Nesse sentido a descrição é um elemento fundamental para se conhecer

um determinado objeto, por isso mesmo, suas características foram analisadas com rigor para uma compreensão mais clara. A importância dos saberes populares enquanto objeto de pesquisa, foi um procedimento metodológico estratégico no sentido de contribuir para a construção de um currículo inovador que atende de fato a educação de jovens e adultos.

Expôr um procedimento científico baseia-se, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de pesquisa. Os métodos são mais do que formalizações particulares do procedimento, são percursos diferentes concebidos para estarem adaptados aos fenômenos ou domínios em estudo. Os principais fundamentos de toda pesquisa em ciências sociais devem respeitar uma hierarquia dos atos epistemológicos. Dessa forma, estaremos buscando um rigor metodológico para uma abrangência e clareza da nossa pesquisa.

Figura 1: Estrutura da pesquisa.



Fonte: A autoria do pesquisador, 2017

Como podemos observar na estruturação metodológica (Figura 1), o gráfico segue o caminho crítico deste estudo. Verificamos como o Projeto Político Pedagógico busca e se compromete com os educandos da EJA, se os temas inseridos no documento apresentam de fato a realidade desses sujeitos. Analisamos e identificamos que e os saberes populares dos

educandos fazem parte e se desenvolvem em sala de aula, porém o que buscamos é uma metodologia que dialogue constantemente com esses saberes. Após verificarmos como eles se sentem em sala de aula ao que diz respeito ao conhecimento que trazem consigo, observamos que há um debate em torno de suas experiências de vida e também como o educador conduz todas estas questões, as respostas desses sujeitos apresentaram uma satisfação. Portanto, a entrevista que elaboramos para os educadores afim de corroborar com as nossas análises, foi fundamental.

Como objetivo geral a nossa preocupação foi saber como a escola incorpora ao seu saber pedagógico os saberes e conhecimento dos estudantes, nessa perspectiva, verificamos que o currículo da escola se encontra em perfeita harmonia com os eixos temáticos e seus temas geradores indicados como possibilidade de estudo, porém, identificamos que este mesmo currículo precisa elevar o seu conteúdo no sentido de conscientizar os estudantes da EJA na perspectiva do reconhecimento de seus direitos, sobretudo aqueles que foram negados. O nosso tema : Os saberes populares dos educandos da EJA e o fazer pedagógico na sala de aula: um estudo sobre currículo na escola Governador Luiz Viana Filho, tem a relevância de construir e contribuir com um currículo mais humanizado e participativo, pois acreditamos que a única forma de transformarmos a educação pública em nosso país , é a partir de uma educação voltada à Educação em Direitos Humanos.

### 3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A primeira condição para a garantia do direito à educação de jovens e adultos é conhecer quem são os sujeitos dessa modalidade educacional; saber sobre os tempos de vida e sobre as suas próprias estruturas: quem são, onde habitam, o que fazem e outras informações relevantes que possibilitem o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, ao fazer a pesquisa, foi necessário determinar de forma precisa de que esses educandos selecionados tivessem a liberdade de permitir ou não que se deixassem ser pesquisados, tivemos o cuidado também de mostrar a importância da colaboração deles próprios para o universo da EJA. Assim, buscamos perguntas pertinentes ao seu contexto sociocultural:

A questão fundamental neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão captando a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em

seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja visão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. (FREIRE, 1987, p. 96).

Portanto, entendemos que além da importância da escolha desses sujeitos foi fundamental compreender as suas realidades, as suas diversidades, sobretudo, o lugar em que esses educandos se encontram. Assim, a partir das entrevistas, pudemos observar as suas histórias de vida, trabalho, objetivos, seus anseios. Acreditamos que esses relatos reais constituem um valioso instrumento pedagógico, uma vez que contribui para a valorização das especificidades que compõem a identidade desses próprios indivíduos. Assim, considerar essas identidades foi indispensável para o nosso trabalho de pesquisa. Negar esse universo e experiências seria excluí-los da escola.

Para Arroyo (2013), passou a ser aceito reconhecer que os alunos levam à escola saberes da vida, até aproveitá-los como motivação para os saberes das disciplinas. Dentro desse contexto, procuraremos avançar no sentido de garantir aos alunos da EJA do Colégio Governador Luiz Viana Filho que suas identidades, experiências e saberes sejam explorados, reconhecendo que as suas vivências têm importância significativa para o mundo em que habita e que deseja transformar.

### 3.3 O LUGAR DA PESQUISA

De acordo com o site: [WWW.CDLFS.COM.BR](http://WWW.CDLFS.COM.BR), O município de Feira de Santana ocupa historicamente posição estratégica na região Nordeste e no Estado da Bahia, entrecruzada por rodovias, ele se constitui num importante eixo rodoviário do país, do Nordeste e do Estado da Bahia, formado por um anel de contorno, interligado pelas BR - 324, BR - 116 Sul (Rio-Bahia), BR - 116 Norte (Transnordestina), BR - 101 e as BA - 052, BA - 502, BA - 503 e BA - 504, com acessos para as BR - 242 e BR - 110, interligando o Norte/Nordeste do País com as regiões do Sul, Sudeste, Centro Oeste e Salvador com o interior.

Distante 108 Km de Salvador pela BR 324, responde pela segunda economia da Bahia, com amplitude de vínculos econômicos e relações de transações comerciais de um complexo de regiões, sua economia diversificada: agropecuária, comércio, indústria e de serviços de apoio urbano, a cidade ostenta posição de centro distribuidor da produção

regional e polo de negócios e atividades dinâmicas. Feira de Santana originou-se no começo do século XVIII, da fazenda Santana dos Olhos D'água, de propriedade do português Domingos Barbosa de Araújo e Ana Brandoa, que construíram uma capela, sob as invocações de São Domingos e Santana, em torno do qual surgiu a povoação.

Ali se instituiu uma feira, que se tornou um centro de permuta comercial e, por isto, pouso obrigatório de tropas e viajantes pela estrada real de Capoeiruçu, provinham do alto sertão da Bahia, de Minas, do Piauí e de Goiás, em demanda do porto de Nossa Senhora do Rosário de Cachoeira, à margem do rio Paraguaçu, onde se localizavam grandes estabelecimentos de tecidos e mercadorias diversas, pertencentes a comerciantes portugueses.

A lei provincial n.º 1.320, de 6 de junho de 1873, concedeu foros de cidade à sede municipal, com a denominação de Cidade Comercial de Feira de Santana. Os decretos estaduais de números 7.566 e 7.479, de 23 de junho e 8 de agosto de 1931, respectivamente, simplificaram o nome para Feira. Esta denominação, todavia, foi modificada mais uma vez para o atual topônimo de Feira de Santana, a partir da vigência do decreto estadual n.º 11.089, de 30 de novembro de 1938. As Figuras 2 e 3 ilustram imagens aéreas de duas avenidas principais de Feira de Santana-BA: a Av. Presidente Dutra e Av Getúlio Vargas.

Figura 2: Imagem aérea de Feira de Santana-Av. Presidente Dutra.



Fonte: Blog imagens, 2017.

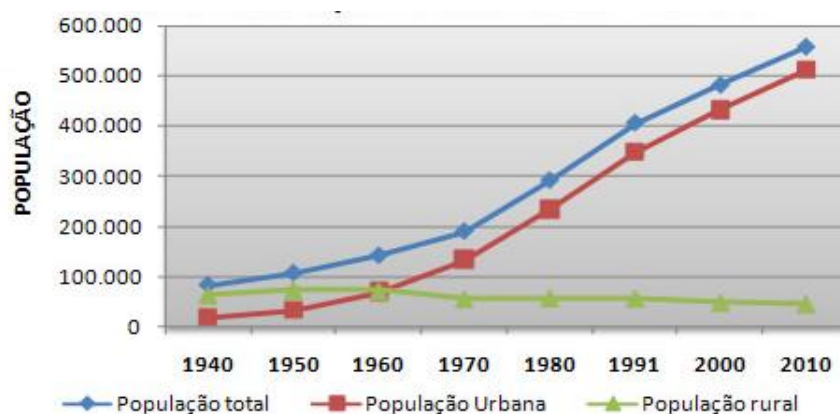
Figura 3- Imagem aérea de Feira de Santana- Av. Getúlio Vargas.



Fonte: Blog imagens, 2017

Feira de Santana, com 617.528 habitantes, ocupa a segunda posição em população do Estado atrás de Salvador, é a 34ª colocação no ranking nacional, maior que oito capitais: Cuiabá/MT, Vitória/ES, Florianópolis/SC, Rio Branco/AC, Palmas/TO, Porto/AP, conforme estimativas calculadas pelo IBGE em 2015.

A Figura 4 ilustra a evolução populacional de Feira de Santana entre 1940 e 2010, onde destaca-se a estagnação (leve declínio) da população rural e um elevado crescimento longo desse intervalo para a população urbana. figura 4: Evolução da população de Feira de Santana de 1940 a 2010.



Fonte: IBGE- 2015

Segundo dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, o IDH-M - Índice de Desenvolvimento Humano do Municipal de Feira de Santana ocupa a 1.546ª posição no cenário nacional e no Estado a 5ª posição.

**ESTABELECIMENTOS DE ENSINO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA  
NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA – 2015**

<b>DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA</b>	<b>PRÉ-ESCOLAR</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>ENSINO MÉDIO</b>
FEDERAL	-	-	1
ESTADUAL	-	71	51
MUNICIPAL	138	167	-
PARTICULAR	114	129	22
<b>TOTAL</b>	<b>252</b>	<b>367</b>	<b>74</b>

Fonte: IBGE-2015

O colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho encontra-se localizado à Rua 02 s/nº na Cidade Nova. Esse bairro é o maior conjunto habitacional de Feira de Santana. As chaves foram entregues aos primeiros moradores no ano de 1969 através da Habitação e Urbanização da Bahia S.A. (URBIS). O conjunto, hoje, possui um comércio forte tornando o independente e muito útil também para moradores dos bairros vizinhos. Encontra-se na Cidade Nova uma estação de ônibus, feira-livre, uma agência bancária, duas casas lotéricas, cesta do povo, diversas farmácias, restaurantes, bares entre outros comércios. Seu clima agradável aliado ao comércio intenso e a boa localização são elementos que fazem do lugar um dos bairros mais procurados para investimento comercial e também para moradia.

A origem do nome do colégio Luiz Viana Filho foi uma homenagem ao então Governador do Estado da Bahia da época. O colégio desde a sua fundação recebeu vários nomes: grupo escolar Dr. Luiz Viana Filho, Escola Gov. Luiz Viana Filho, Centro Educacional Gov. Luiz Viana Filho e atualmente Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho. No dia 09 de Setembro de 1970 às 09h00min foram entregues as chaves do então grupo escolar Dr. Luiz Viana Filho pela delegada Edna Barreto, a professora Edna de Oliveira Santos Barros onde a mesma assume o cargo de diretora fundadora.

A partir desse momento, as aulas foram iniciadas no dia 01.10.1970. O colégio tem como entidade mantenedora o Governo do Estado. A unidade escolar foi autorizada a funcionar em 21/10/70 pela portaria nº 1769 publicada em Diário Oficial, como Grupo

Escolar Dr. Luiz Viana Filho, embora começasse a funcionar nesta data, a escola só foi inaugurada em 09/12/70 no governo de Luiz Viana Filho e secretário de Educação Professor Edivaldo Machado Boaventura. Nesse mesmo ano o colégio passou a se chamar Centro Educacional Governador Luiz Viana Filho. Hoje apenas Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho.

Atualmente, A gestão escolar é composta por um diretor, três vices diretores, um para cada turno, quatro coordenadores que estão nessa instituição há mais de cinco anos, conhece o seu funcionamento, suas identidades e suas realidades, desenvolve encontros quinzenais voltado para o planejamento. Para tanto, os coordenadores pedagógicos atuam conjuntamente com os diretores em outras atividades da escola, sendo que um coordenador é específico para a sala de recursos em que esta, oferece o atendimento educacional especializado e o outro coordenador para atender aos professores que atuam na EJA Tempos Formativos II e Tempo Juvenil II.

Nesse âmbito, é válido ressaltar que a equipe gestora não foi escolhida por eleições e sim por indicação política. O quadro docente é formado por alguns prestadores de serviços temporários, sendo que a maioria são efetivos e licenciados - alguns com especializações, sendo três especialistas em EJA com Necessidades Especiais.

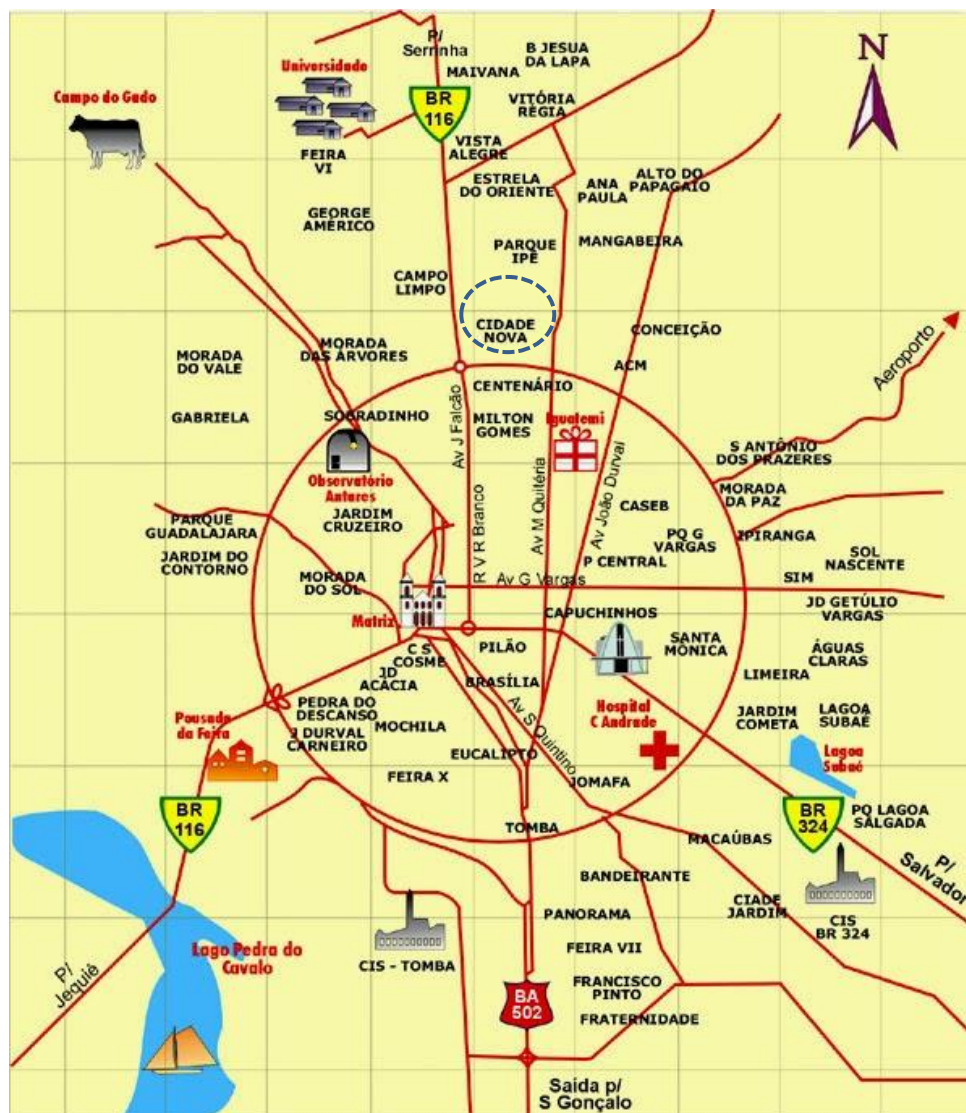
A escola apresenta um público-alvo diversificado com 1888 alunos, em sua maioria, oriundos de classes menos favorecidas do bairro Cidade Nova, de bairros circunvizinhos como George Américo, Novo Horizonte, Parque Ipê, Renascer, Campo Limpo e Mangabeira; bairros estes que não apresentam boa infraestrutura, faltando saneamento básico, segurança e ruas com ausência de pavimentação. A Escola acolhe ainda alunos oriundos da zona rural. Ressaltando que a escola tem uma excelente localização e de fácil acesso. Pode-se considerar que a escola apresenta uma boa estrutura (Tabela 3) com sala de vídeo, biblioteca, quadra esportiva entre outros espaços. Matutino – 745 Vespertino – 507 Noturno – 636.

Tabela 3: Estrutura da escola.

ESTRUTURA	QUANTIDADE
Sala de aula	21
Sala multifuncional	01
Auditório/sala de vídeo	01
Laboratório de informática	01
Laboratório de Ciências	01
Sala de PIBD	01
Quadra esportiva	01
Biblioteca	01
Rádio escolar	01
Sala de professores	01
Sala para direção e coordenação	03
Cantina	01
Sanitário	04

Fonte: Colégio Governador Luiz Viana Filho (2017) - adaptado pelo autor.

Figura 5- Localização do bairro Cidade Nova- Feira de Santana.



<http://mapasblog.blogspot.com.br/2014/08/mapas-de-feira-de-santana-ba.html>

(em 10.09.2017).

A Tabela 2 demonstra dados da população do bairro Cidade Nova.

Tabela 2: Distribuição da Faixa Etária da Cidade Nova-Feira de Santana.

Faixa Etária	População	Porcentagem
0 a 4 anos	578	5.8%
0 a 14 anos	1925	19.3%
15 a 64 anos	7052	70.7%
65 anos e +	997	10%

\*Número aproximados devido aos cálculos de porcentagem.

Fonte: Censo 2010

### 3.4 IMPLICAÇÃO COM A ESCOLA

A minha implicação com o colégio dar-se pela minha própria história de vida. O colégio foi inaugurado em 1970 e em 1972, fui matriculado no primeiro ano primário, onde fui alfabetizado, naquela época havia primeiro ano fraco, médio e forte, um período de transição na escola. Tenho fortes lembranças do primeiro dia de aula, do percurso da minha casa, acompanhado da minha mãe, até a escola (que fica na mesma rua do colégio), o processo de alfabetização, a construção da escrita, a apropriação da leitura, a primeira cartilha intitulada “O sonho de Talita”, como também a minha primeira educadora, Professora Vilma, mulher alta, pele bem clara, cabelos longos, lisos e pretos.

Durante o ano letivo, a professora anunciou para a turma, triste, que deveria sair da escola, não lembro o motivo, percebi ali, como nossa educadora gostava da turma, sempre transmitia mensagens doces e algo que jamais esquecerei: ela deu um beijo em cada aluno na sua despedida. Hoje sei como a questão afetiva é importante para a relação entre professores e alunos. Definitivamente, a concepção freiriana se faz presente neste trabalho de forma eloquente, pois nossa investigação neste trabalho de pesquisa, há um fator preponderante: a humanização. Freire deixa claro que “ensinar exige querer bem aos educandos”.

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade,

que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 1996, p. 141).

Outra educadora inesquecível que faço questão de referenciar é a professora Vilma Portugal, lecionava língua portuguesa no ensino fundamental, lembro me bem a forma que ela se dirigia à turma, com muito cuidado e carinho, as palavras saíam da sua boca de forma adocicada, lembro, hoje de algumas tarefas que ela encaminhava para nós: leitura do livro, “Senhora” de José Alencar, pertencente ao romantismo brasileiro, ela nos deixou claro nas discussões em torno do livro que as relações amorosas de pessoas de classes sociais diferentes, há muito preconceito.

Hoje, trabalhando com literatura brasileira, compreendo que Alencar faz uma crítica ao casamento, quando muitos vê no matrimônio a possibilidade de ascensão social, mas a complexidade do livro, trago comigo o olhar daquela educadora elegante que se preocupava com os seus educandos. Outra tarefa encantadora, foi quando ela distribuiu um texto para a turma ler, a letra da música “Força estranha”, de Caetano Veloso, ela começou a cantar “à capela”, pois, naquela época não havia os recursos tecnológicos em sala de aula, e pediu que a classe a acompanhasse, lembro me que fiquei com uma vergonha danada para cantar, mas posso garantir que o texto jamais esqueci: “Eu vi um menino correndo / Eu vi o tempo brincando ao redor/ Do caminho daquele menino. [...]

Logo, verificamos a importância da poesia desenvolvida em sala de aula, que contextualize com as realidades desses educandos, as imagens que o poema carrega, possibilitando fazer com que os educandos da EJA, compreenda os mecanismos impostos pelo sistema, tornando os mais politizados. Já no ensino médio tive a oportunidade de ser aluno do Professor Roberval Pereira, atualmente, considerado pela crítica, um dos grandes nomes da literatura baiana. A sua aula era muito significativa para mim, pois ele recitava poesias dele e de Antônio Brasileiro, outro poeta feirense reconhecido no cenário poético. Roberval, como nós o chamávamos, tem um texto que nunca entendi, no entanto, eu adorava “não quero ser simples, uma flor não é simples, é uma flor e não cede”.

Com o passar do tempo, percebi que esse educador influenciou sobremaneira a minha relação com o texto poético e com a minha vida. Hoje, tenho vários trabalhos poéticos publicados, alguns premiados. Faço parte de algumas coletâneas: Toadas da esquina: Prêmio Mário de Andrade-SNTSEF (1994), Poetas Contemporâneos da Ordem

Internacional da Cultura-Brasília (1994), Cantata- UEFS (1999), Memorial Poético de Feira de Santana (2001), Quase, Museu de Arte Contemporânea de Feira de Santana-(2004), Dicionário de Autores Baianos- Salvador (2006). Trago, aqui, um poema que sempre recito quando sou convidado por alguma escola do nosso município para falar de poesia.

A paz que preciso/ É estar bem comigo/ É te amar com afinco/ E não ter medo do perigo/ A paz que quero é andar de chinelo/ É poder ver bas pessoas o belo/ É ter amigo sincero/ Pra ser feliz tem que ter paz/ Tem que cuidar do interno/ É batalhar um teto/ É sonhar castelo/ E por que não amarelo?/ Da paz não me invejo/ Porque estou sempre por perto ( atento)/ Te quero flor amor/ Te quero rainha toda minha/ Te quero cor, azul ou amarelo/ Te quero na tua, na minha/ Te quero no deserto/ Quero com você sonhar castelo. (CRUZ, 2004, p. 40 ).

Este texto faz parte do livro, “Quase” (2004) que foi publicado no Museu de Arte Contemporânea em Feira de Santana. A minha iniciação poética no que diz respeito a minha produção de texto, teve a contribuição do professor Roberval com suas aulas articuladas, apresentando sempre textos enfatizando os problemas sociais.

Fico pensando na importância deste professor que falava de poesia em sala de aula e me deixava envolvido com os versos que eram apresentados, penso também como pode ser importante a presença do educador na vida de homens e mulheres, principalmente, alunos da EJA que são carentes de um ensino direcionado a essa modalidade, por isso mesmo é que o profissional da educação tem que ter um compromisso selado com a educação. Freire (2014, p.34) enfatiza: Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se: um ponto de partida e não de chegada.

Evidenciamos a força que tem o diálogo como instrumento de humanização, uma vez tratado com o cuidado devido de um professor que busca a serenidade para a humanização de todos. Segundo Freire (1987), o diálogo é o encontro amoroso dos homens que mediatizados pelo mundo, “o pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o para a humanização de todos. Portanto , é esse caminho que desejamos trilhar.

Lembro-me que uma vez quando criança, pedi a professora para ir ao banheiro, ao retornar para sala de aula “me perdi”, nessa época havia 12 salas, sai abrindo as portas das salas, até, finalmente, encontrar a minha. Na hora do intervalo, brincávamos (os meninos) no pátio da escola de futebol, a bola era feita de papéis amassados dentro de um saco

apertado, quando a coordenadora aparecia, nós abandonávamos a brincadeira, pois não era permitido jogar bola naquele espaço. Uma outra pessoa que ficou marcada na minha vida foi a Gestora do colégio. Diretora Edna Barros, mulher valente, de fibra, disciplinadora, naquela época, ao chegar à escola, tínhamos que ficar em fila para cantarmos o hino nacional, o hino de Feira de Santana, hino à bandeira ou até outros hinos. Eu e meus colegas percebíamos nela o amor ao cargo que exercia, ao colégio e sobretudo aos alunos, embora tivéssemos medo dela. Quando recebíamos uma visita em sala de aula, éramos obrigados a levantar e cantar uma canção de Pe. Zezinho que jamais esqueci – Como vai?

Como vai?

(Padre Zezinho)

Como vai amiguinho, como vai?

Da nossa amizade nunca sai

Faremos o possível

Para sermos bons amigos

Como vai amiguinho, como vai?

Como vai professora, como vai?

Da nossa amizade nunca sai

Faremos o possível

Para sermos bons amigos

Como vai professora, como vai?

Esta canção era adaptada conforme a pessoa que chegava em sala de aula, ora amiguinho, ora visitante, professores de outras escolas e assim por diante. Fazendo este relato, verifico de forma mais profunda como é importante a relação afetiva na escola e porque não dizer, a importância da afetividade para a vida.

Castanhos

Quando eu era pequeno

Os homens grandes

Costumavam passar a mão

Sobre meus cabelos

Depois que cresci

Esses homens sumiram,  
Desapareceram  
Ainda preciso de carinho!  
( Cruz, 2004)

Estudei nesta escola do primeiro ano primário até o último ano do ensino médio. Sempre pensei em escrever a respeito do colégio Luiz Viana, como é chamado carinhosamente e aqui estou estudando no mestrado profissional de educação de jovens e adultos e pesquisando para defender uma dissertação sobre a “minha escola”. É de um prazer imenso esta minha missão de fazer uma pesquisa com o objetivo de colaborar na ampliação do currículo da escola que estudei.

Portanto, a minha implicação com este projeto de pesquisa como já foi mencionado no tópico 1.1, surgiu a partir de um trabalho desenvolvido no SESI com adultos e a escolha do colégio Governador Luiz Viana filho se deu, principalmente pela minha história de vida com a escola.

### 3. 5 TRABALHO DE CAMPO

Na primeira visita que fiz ao Colégio Governador Luiz Viana Filho, dialoguei com o gestor Eduardo Brito, que por sua vez me apresentou a coordenadora Suzana, do turno noturno, responsável pela educação de jovens e adultos. Fui informado por ela que o colégio não possui documentos constatando quando se iniciou a EJA nesta instituição. Entretanto, tive acesso ao modelo curricular, a estrutura didática da escola. São 7 turmas da EJA no ensino médio, sendo 4 de humanas e 3 de exatas. Fundamental são 3 turmas: 1 turma no eixo IV com 40 alunos, 2 turmas no eixo V com 35 alunos, todos com idade acima de 18 anos, conforme portaria.

Os educadores são lotados na mesma escola. No entanto, não realizaram curso de formação para atuar com educação de jovens e adultos, porém, houve 4 encontros com uma professora que é mestre em Educação de jovens e adultos pela UNEB (Universidade Estadual da Bahia) que discutiram questões pertinentes à EJA. Desta maneira o trabalho de campo iniciou-se com visitas regulares. A investigação ao que se refere a documentos de forma precisa, se desenvolveu da seguinte forma: Construção de um questionário com critérios bem definidos a fim de traduzir os objetivos específicos; Investigação de

documentos da escola: O modelo curricular - EJA; Estrutura Didática; Matriz Curricular – e a Estrutura da Escola; Registros fotográficos da escola (Figuras 6 a 9).

Nessa direção, trazemos como proposição uma Oficina Permanente em Educação em Direitos Humanos, onde será possibilitado uma discussão mais profunda sobre a questão do exercício da cidadania, direitos e deveres. Entendemos como eixo norteador inserido no currículo escolar a importância da EDH para que os educandos da EJA se reconheçam como sujeitos de direitos.

O papel da educação como espaço privilegiado para a construção de sujeitos de direitos, e também para a formação de uma cultura de direitos humanos traz à tona a necessidade de pensar o (a) cidadão (ã) em suas relações com o direito à educação e a efetiva participação nas estruturas político-econômico-social e cultural da sociedade. (CAPUCHO, 2012, p.21).

Assim, o educando se reconhecendo como membro de uma sociedade, contribuindo, participando e interferindo nas questões sociais que circulam no seu meio, estará também fortalecendo a democracia no reconhecimento dos próprios direitos. Desse modo, no momento em que a educação de jovens e adultos promove a EDH em uma perspectiva emancipatória, vale afirmar que há uma concepção pedagógica pensada naqueles que foram historicamente violentados nos seus direitos. No entanto, compreendemos que a prática em Educação em Direitos Humanos no Brasil ainda é recente, por isso mesmo que há a necessidade do engajamento por parte dos atores que trabalham nessa modalidade de ensino, pois a formação para a cidadania vai além dos muros da Escola.

Dessa maneira, quando afirmamos que a oficina é permanente, é em função da materialidade da proposta: uma oficina com a possibilidade de uma prática pedagógica efetiva em EDH. Nessa perspectiva, os espaços da escola precisam ser ocupados, pois a vivência marcada pelo respeito mútuo e principalmente pela luta pelos direitos, deve ser o principal compromisso da escola.

Figura 6: Imagem do muro da escola.

---



Fonte: A autoria do pesquisador, 2017

Figura 7: Imagem da entrada da escola.



Fonte: A autoria do pesquisador, 2017

Figura 8: Imagem do acesso à escola.



Fonte: A autoria do pesquisador, 2017

Figura 9: Imagem do pátio do colégio.



Fonte: A autoria do pesquisador, 2017

O modelo curricular do colégio (modelo de currículo para o Estado da Bahia) constitui as atividades norteadoras desta unidade escolar. Os educadores, por sua vez, têm a liberdade de trabalhar em sala de aula, os temas levando em conta a própria realidade dos educandos da EJA, conforme currículo abaixo:

### APÊNDICE I - MODELO CURRICULAR – EJA

<b>1º TEMPO: APRENDER A SER</b>				
EIXOS TEMÁTICOS	DURAÇÃO	TEMAS GERADORES	DURAÇÃO	ÁREAS DE CONHECIMENTO
I - Identidade e Cultura	1 ano	Diversidade cultural Gênero: o lugar da mulher na sociedade Identidade afro-brasileira e indígena A família e a sociedade plural: crise e sentidos	1 bimestre cada tema	Linguagens (Língua Portuguesa e Artes); Matemática; Estudos da Natureza e da Sociedade
II - Cidadania e Trabalho	1 ano	Ações coletivas para a construção da cidadania Aldeias e quilombos: espaços de luta e resistência O cidadão como sujeito de direitos e deveres O desemprego, a fome e suas consequências	1 bimestre cada tema	
III - Saúde e Meio Ambiente	1 ano	A saúde do planeta Direito à qualidade de vida dos setores populares Segurança e defesa da vida As drogas lícitas e ilícitas como ameaça à vida	1 bimestre cada tema	
<b>2º TEMPO: APRENDER A CONVIVER</b>				
EIXOS TEMÁTICOS	DURAÇÃO	TEMAS GERADORES	DURAÇÃO	ÁREAS DE CONHECIMENTO
IV - Trabalho e Sociedade	1 ano	Relações de poder no mundo do trabalho Experiências históricas de emancipação O movimento sindical e as relações de trabalho Estratégias de emancipação e participação política nas relações de trabalho	1 bimestre cada tema	Linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira); Matemática; Estudos da Natureza e da Sociedade
V - Meio Ambiente e Movimentos Sociais	1 ano	Trajetória dos movimentos sociais Concepções de meio ambiente e suas implicações Movimentos em defesa do meio ambiente Atuação das lideranças populares em defesa da vida	1 bimestre cada tema	
<b>3º TEMPO: APRENDER A FAZER</b>				
EIXOS TEMÁTICOS	DURAÇÃO	TEMAS GERADORES	DURAÇÃO	ÁREAS DE CONHECIMENTO
VI - Globalização, Cultura e Conhecimento	1 ano	A sociedade globalizada O conhecimento como instrumento de Poder e inserção social Informação ou conhecimento? A escola como espaço de socialização e construção de conhecimento	1 bimestre cada tema	Linguagens, Códigos Ciências Humanas e suas Tecnologias; Artes e Atividades Laborais
VII - Economia Solidária e Empreendedorismo	1 ano	A economia à serviço da vida O cooperativismo como prática solidária Agricultura familiar Desenvolvimento auto-sustentável e geração de renda	1 bimestre cada tema	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Artes e Atividades Laborais

NOTA: Considerando os Temas Geradores como conhecimentos primeiros, indicados como possibilidades de Estudo / Trabalho e não como imposições, os Educadores devem identificar, junto aos coletivos de sujeitos da EJA, temas que sejam próprios à realidade desses e de necessidade de estudo. Desses temas, devem emergir os conteúdos das diferentes Áreas de Conhecimento e disciplinas, para estudo e aprofundamento.

A estrutura didática se constitui uma tarefa fundamental, mantendo a organização das disciplinas.

## II

## APÊNDICE II - ESTRUTURA DIDÁTICA

TEMPO DE APRENDER A SER					
Linguagens	Identidade afro-brasileira e indígena	Identidade e cultura	Diversidade cultural	Linguagens	
Matemática	Família e sociedade plural: crise e sentidos		Gênero: o lugar da mulher na sociedade	Matemática	
Estudo da Natureza e da Sociedade	O cidadão como sujeito de direitos e deveres	Cidadania e trabalho	Aldeia e quilombos: espaços de luta e resistência	Estudo da Natureza e da Sociedade	
	Ações coletivas para construção da cidadania		O desemprego, a fome e suas consequências		
Artes e Atividades Laborais	Segurança e defesa da vida	Saúde e meio ambiente	A saúde do planeta	Artes e Atividades Laborais	
	As drogas lícitas e ilícitas como ameaça à vida		Direito à qualidade de vida dos setores populares		

TEMPO DE APRENDER A CONVIVER					
Linguagens	Estratégias de emancipação e participação política nas relações de trabalho	Trabalho e sociedade	Relações de poder no mundo do trabalho	Linguagens	
Matemática			Experiências históricas de opressão	Matemática	
Estudo da Natureza e da Sociedade	O movimento sindical e as relações de trabalho	Meio ambiente e movimentos sociais	Trajetória dos movimentos sociais	Estudo da Natureza e da Sociedade	
	Movimento em defesa do meio ambiente		Concepções de meio ambiente e suas implicações		
Artes e Atividades Laborais	Atuação das lideranças populares em defesa da vida			Artes e Atividades Laborais	

TEMPO DE APRENDER A FAZER					
Linguagens e Suas Tecnologias	Informação ou conhecimento?	Globalização e sociedade globalizada	A sociedade globalizada	Linguagens e Suas Tecnologias	
Ciências Humanas e Suas Tecnologias	A escola como espaço de socialização e construção de conhecimento		O conhecimento como instrumento de poder e inserção social	Ciências Humanas e Suas Tecnologias	
Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias	A economia à serviço da vida	Economia solidária e empreendedorismo	Agricultura familiar	Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias	
Artes e Atividades Laborais	O cooperativismo como prática solidária		Desenvolvimento autosustentável e geração de renda	Artes e Atividades Laborais	

Fonte: Projeto Político Pedagógico Estadual da EJA, 2016

A organização da matriz curricular é distribuída em horas para atender os eixos temáticos já definidos, durante o ano letivo, mas para que isso ocorra de forma organizada, é necessário:

- Reuniões sistemáticas;
- Estudos para criação de projetos;
- Espaços adequados;
- Engajamento de funcionários;
- Engajamento dos estudantes;
- Engajamento da comunidade;
- Disponibilidade de verbas.

## APÊNDICE V - MATRIZ CURRICULAR - EJA

1º TEMPO: APRENDER A SER									
EIXOS TEMÁTICOS	BASE NACIONAL COMUM ÁREAS DO CONHECIMENTO						PARTE DIVERSIFICADA		TOTAL ANUAL
	LINGUAGENS		MATEMÁTICA		ESTUDO DA NATUREZA E SOCIEDADE		ARTES E ATIVIDADES LABORAIS		
	SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL	
I - IDENTIDADE E CULTURA	5	200	4	160	9	360	2	80	800
II - CIDADANIA E TRABALHO	5	200	4	160	9	360	2	80	800
III - SAÚDE E MEIO AMBIENTE	5	200	4	160	9	360	2	80	800

2º TEMPO: APRENDER A CONVIVER									
EIXOS TEMÁTICOS	BASE NACIONAL COMUM ÁREAS DO CONHECIMENTO						PARTE DIVERSIFICADA		TOTAL ANUAL
	LINGUAGENS		MATEMÁTICA		ESTUDO DA NATUREZA E SOCIEDADE		ARTES E ATIVIDADES LABORAIS		
	SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL	
IV - TRABALHO E SOCIEDADE	5	200	4	160	9	360	2	80	800
V - MEIO AMBIENTE E MOVIMENTOS SOCIAIS	5	200	4	160	9	360	2	80	800

3º TEMPO: APRENDER A FAZER									
EIXOS TEMÁTICOS	BASE NACIONAL COMUM ÁREAS DO CONHECIMENTO				PARTE DIVERSIFICADA		TOTAL ANUAL		
	LINGUAGENS, CÓDIGOS, CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS		CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS		ARTES E ATIVIDADES LABORAIS				
	SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL	SEMANAL	ANUAL			
VI - GLOBALIZAÇÃO CULTURA E CONHECIMENTO	18	720	---	---	2	80	800		
VII - ECONOMIA SOLIDÁRIA E EMPREENDEDORISMO	---	---	16	640	4	160	800		

Fonte: Projeto Político Pedagógico Estadual da EJA, 2016

Desse modo, a proposta pedagógica da EJA está pautada pelo dever do estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação.

Consequentemente, a EJA orienta-se pelos ideários da Educação popular: formação técnica, política e social. Para Freire (2001), o conceito de Educação de adultos vai se movendo na direção da educação popular, na medida em que a realidade vai fazendo exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras.

A educação popular freiriana destaca a importância da criticidade e das práticas e experiências de vida cotidiana dos sujeitos no processo de transformação social, que perpassam pela compreensão da educação relacionada a fatores sociais, políticos, culturais, históricos e econômicos. Propõe uma educação que valorize e respeite as diferenças culturais e os saberes e as experiências de vida dos sujeitos. (OLIVEIRA, 2015, p. 22).

Logo, para o autor a garantia do direito dos jovens e adultos à Educação Básica, o currículo deverá ser pautado em uma pedagogia crítica, que considera a educação como

dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma. Dessa maneira, na visão de Freire, o currículo deverá ser pautado em uma pedagogia crítica, que considere a educação como dever político, como espaço e tempo propício à emancipação dos educandos e à formação de uma consciência autônoma. Neste sentido, com a democratização e efetividade do processo educacional construído pela Educação de Jovens e Adultos, poderemos, sim, atender aos educandos, insistimos em dizer que a própria lei está em vigor, nos cabe lutar por esses direitos adquiridos. O questionário será utilizado para obtenção de dados, assim, faremos o levantamento para a nossa pesquisa.

Deve ficar claro que as perguntas sobre fatos são as de mais fácil obtenção. Não há maiores dificuldades para obter dados referentes a sexo, idade, estado civil, número de filhos etc. Em alguns casos, porém, as pessoas podem negar-se a responder a algumas perguntas, temendo consequências negativas, tais como aumento de impostos ou desprestígio social. Perguntas referentes a sentimentos, crenças, padrões de ação, bem como a razões conscientes que os determinam, são mais difíceis de ser respondidas adequadamente. Isso exige esforços redobrados na elaboração do instrumento e, sobretudo, na análise e interpretação dos dados. (GIL, 2002, p. 54).

Diante destas sinalizações do autor, fica claro o cuidado e respeito que devemos tomar nas nossas investigações. A análise documento é importante, pois permite comprovar os dados ou constatar contradições acerca das informações já coletadas, os conteúdos proporcionarão também ao pesquisador a condição de observar a escola de maneira mais crítica.

#### **4. AS REVELAÇÕES DA PESQUISA**

O trabalho de campo teve início a partir de visitas regulares ao colégio Governador Luiz Viana Filho no ano de 2017. A fim de traduzir os objetivos específicos; Investigação de documentos da escola: O modelo curricular - EJA; Estrutura Didática; Matriz Curricular – e a Estrutura da Escola, estes documentos contribuíram de forma significativa em função da natureza do propósito da pesquisa que é analisar se os saberes populares dos educandos são trabalhados e se o fazer pedagógico contempla estes saberes em sala de aula. O que se pretende é a adequação de uma proposta curricular a partir dos saberes populares ao fazer pedagógico da EJA do colégio Governador Luiz Viana Filho, apresentar um currículo que corresponda as reais necessidades dos educandos, resgatando a autoestima dos alunos, uma vez que os seus direitos (trabalho, habitação, saúde e outras questões sociais) foram negados

durante as suas trajetórias de vida. Esses sujeitos são pessoas de baixa renda, entre 19 a 37 anos, pessoas que buscam uma colocação melhor no mundo do trabalho.

Nesta direção, a partir da nossa investigação percebemos a necessidade de um currículo voltado para Educação em Direitos Humanos. Verificamos que a escola possui um currículo organizado e condizente com a realidade desses educandos e que há o esforço coletivo por parte dos educadores no sentido de viabilizar aulas correspondentes às suas dificuldades.

Entretanto, pudemos perceber que os alunos trazem uma dificuldade muito grande de compreender a relação do ensino - aprendizagem para a transformação social individual e coletiva; há dificuldade de compreender e assimilar o currículo de forma que venham a transformar e colaborar com o currículo na escola. Sendo assim, como intervenção propomos um currículo efetivo em Educação em Direitos Humanos de forma continuada.

A seguir destacamos as principais atividades profissionais dos alunos (Tabela 4) que fizeram parte desta pesquisa.

Tabela 4: Atividade profissional dos alunos.

Atividade Profissional	Quantidade
Alimentador de Produção	01
Autônomo	01
Carpinteiro	01
Desempregado	03
Gesseiro	01
Manicure	01
Marceneiro	01
Serviço Geral	01
TOTAL	10

Fonte: Autoria do pesquisador, 2017

Pudemos constatar que as profissões exercidas pelos educandos da EJA (Tabela 4), são atividades que atendem a sociedade, porém são serviços de baixa remuneração e isso

está implicado na baixa escolarização, sem contar com o desemprego que também é uma realidade desses sujeitos. No entanto, chamamos a atenção para a proposta do currículo que é trabalhada no Colégio Governador Luiz Viana, no qual como já afirmamos anteriormente, muito bem organizado, porém é muito sutil se tratando de Direitos Humanos, pois a questão da cidadania é posta na grade curricular juntamente aos saberes populares. O que observamos, porém, é que estes direitos não são tratados de forma contínua, não há concomitância, interligando os saberes à educação em direitos humanos, e sim, de forma parcial.

Neste sentido, constatamos que no trabalho pedagógico desenvolvido para estudantes da educação de jovens e adultos do Colégio Governador Luiz Viana Filho há, de forma bem acentuada, uma educação voltada para o mercado de trabalho, e o que propomos é uma educação além do capital.

O trabalho ou o destino inexorável dos educandos populares para a empregabilidade está na origem, no referente de partida dos currículos de educação fundamental e média e até da EJA. O padrão mínimo de qualidade ou as habilidades mínimas que deverão ser ensinadas e aprendidas têm como referente o lugar que os alunos populares empregáveis no futuro terão de dominar para se candidatar ao mercado escasso, segmentado, seletivo de emprego. Esse atrelamento entre currículos, competências, habilidades supostamente demandadas pelo mercado passam a conformar o que privilegiar, ensinar, avaliar, hierarquizar, esquecer, secundarizar nos currículos. (ARROYO, 2013, p.103).

Verificamos que a procura pela EJA é, de fato, a busca por condições melhores de sobrevivência e tudo implica na questão da empregabilidade; alunos egressos buscando uma qualificação para o mundo do trabalho, constatamos o direito à educação, sendo reduzido às competências do mercado de trabalho. Para Capucho (2012), em um momento em que a EJA, frente às pressões do mercado, é chamada a restringir-se à preparação para o trabalho, a EDH estimula que este dialogue com o mundo do trabalho.

Desse modo, se tratando de currículo, a Educação em Direitos Humanos vai buscar significados além da questão do trabalho, vai buscar os direitos desses atores que foram negados, buscando o reconhecimento como sujeitos de direitos. Para Arroyo (2016) relacionar direitos humanos e educação de jovens e adultos pode ser uma relação fecunda para repensar e reinventar a EJA. Logo, não se pode pensar que a Educação em Direitos Humanos é mais um conteúdo a ser abordado, e sim, uma conquista para a humanidade, pois está ligada às lutas sociais. Faz-se necessário assumir tal temática como marca cultural, a EDH consta no campo dos valores sociais e, como tal, precisa ser desenvolvida como

experiência de vida. De acordo Capucho (2012) a Educação em Direitos Humanos encontra-se com a Educação de Jovens e Adultos, em um movimento complementar e recíproco. Assim, pensar uma prática pedagógica inclusiva para a EJA é pensar em um currículo com especificidades bem claras no campo da cidadania com aplicação no dia a dia de sala de aula.

Dessa maneira, Freire (1987), reflete uma educação problematizadora e, permanente, visando propor aos indivíduos dimensões significativas da realidade, significa dizer que o educando conhecendo a sua realidade criticamente, poderá exigir mudanças. Logo, quando Freire discute educação problematizadora, o autor não utiliza a expressão “currículo”, pois na sua época esta nomenclatura não aparecia na literatura da forma que é vista hoje, entretanto, a sua discussão é em torno do currículo. Na verdade, Freire anuncia as transformações necessárias para uma educação equitativa.

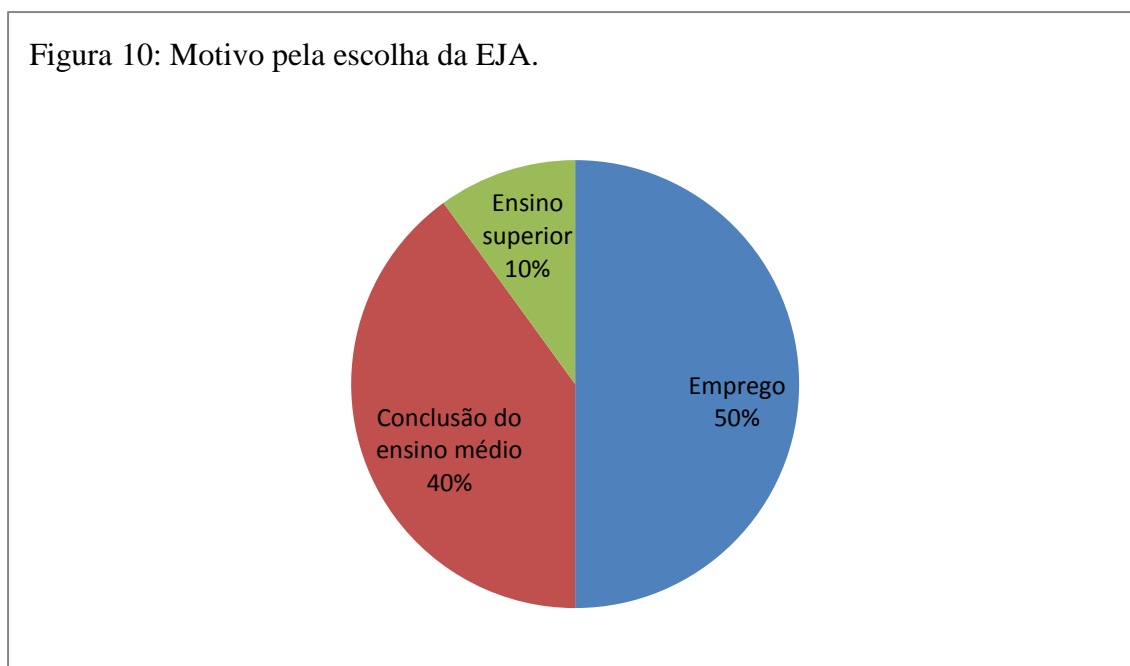
Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos trabalhada em sala de aula de forma assídua constitui resgatar junto ao educando da EJA a sua capacidade de elucidar a realidade em que vive, dando a ele a consciência de que seus direitos vão além do que propõe o capital: a empregabilidade. Portanto, já evidenciamos que o modelo de educação proposto pelo capital das grandes corporações tem um propósito definido: atender um aparelho ideológico controlador. Logo, essa lógica estabelecida vem contra as discussões em torno de temas prioritários como habitação, saúde, saneamento básico, meio ambiente, entre outros temas relevantes que precisam ser inseridos no currículo da escola como temas permanentes, que assumam características de “temas geradores” no que diz respeito a EDH e sem contar que todos esses anseios são garantidos por lei.

A EDH deve ser desenvolvida compromissada com superação das contradições, com a promoção de um projeto histórico emancipador, o qual exige a formação de sujeitos cientes de seus direitos e engajados na luta pela transformação concreta do projeto de sociedade hegemônico na atualidade. (CAPUCHO, 2012, p. 91).

Assim, o desafio posto à EDH é contribuir sistematicamente, ao que se refere a um trabalho permanente, para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes, favorecendo a luta contra uma cultura imposta, opressora e sobretudo a uma cultura de negação dos direitos das classes trabalhadoras.

Analisemos a Figura 10.

Figura 10: Motivo pela escolha da EJA.



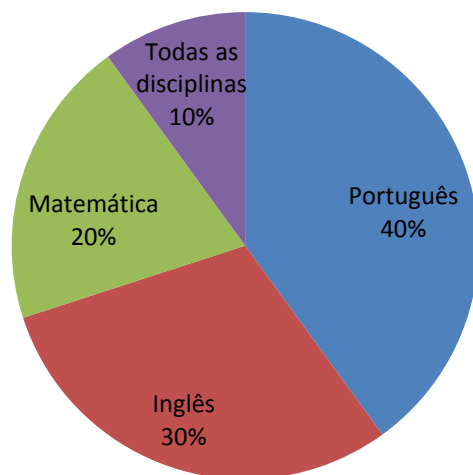
Fonte: A autoria do pesquisador, 2017

Diante do gráfico acima (Figura 10), 50% dos educandos procuraram voltar a estudar por conta de emprego ou ainda de emprego de melhor remuneração; localizamos que os 40% buscam a conclusão dos estudos e os 10%, o ensino superior - também por conta da empregabilidade. Fica evidente que a procura de todos pela EJA é em função de uma condição melhor de sobrevivência.

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. (MÉSÁROS, 2005, p.15).

Portanto, a EDH tem uma estrada muito longa a percorrer, são contradições que precisam ser quebradas com o objetivo de efetivar uma estruturação de um currículo que valorize as experiências dos seus educandos para a formação de sujeitos que compreendam, atuem e transformem as suas realidades. Nesse sentido, correlacionando os saberes populares dos educandos em concomitância com o reconhecimento dos seus direitos, essa modalidade de ensino pode ir além do interesse do capital. Na nossa pesquisa, quando perguntamos aos educandos quais as disciplinas que eles encontram dificuldades (Figura 11), obtivemos as seguintes respostas.

Figura 11: Dificuldades nas disciplinas.



Fonte: A autoria do pesquisador, 2017

Conforme o gráfico acima (Figura 11), sabendo que se trata de alunos egressos, compreendemos que as dificuldades em relação as disciplinas são relativamente rotineiras. No entanto, tratando de alunos com idades adultas, percebemos que não há problemas em relação ao processo cognitivo, verificamos que as dificuldades existentes são em função do muito tempo sem estudar. De acordo Amorim (2012), a apropriação dos diferentes saberes passa pela superação de obstáculos colocados no caminho da aprendizagem do aluno. O autor enfatiza que passa ainda pela compreensão de que a aprendizagem tem um valor, tem uma consequência para a vida do estudante. Dessa maneira, enfatizamos que o educando quando percebe que o apreendido tem significado para a vida, ele se apropria deste conhecimento. Indagamos aos educandos a respeito do que eles mais gostam na escola (Tabela 5) e o que eles não gostam na escola (Tabela 6).

Tabela 5: O que os alunos mais gostam na escola.

Nome	Respostas dos (as) alunos (as)
Augusto	“Os colegas, os professores e a merenda”.
Carlos	“Gosto dos meus colegas e da maioria dos professores”.
Cecília	“Amo conversar com os professores”.
Clarice	“Gosto dos professores e da merenda”.
Graciliano	“Conversar com os professores”.
José	“Dos colegas e professores”.
Jorge	“Quando os professores estão ensinando”.
Lygia	“Dos professores”.
Mário	“Gosto de geografia, porque a professora explica, debate com a gente”.
Rachel	“Das aulas e dos professores”.

Fonte: A autoria do pesquisador, 2017

Percebe-se nas respostas dos educandos o gosto pelo espaço escolar, porém, não avaliam se o conteúdo poderia ser melhorado.

Tabela 6: O que os alunos não gostam na escola.

Nome	Respostas dos (as) alunos (as)
Augusto	“Tudo aqui tá bom”
Carlos	“Tem tudo que quero”.
Cecília	“Tudo tá bom”.
Clarice	“Uma quadra melhor de esporte”.
Graciliano	“Uma ronda no colégio”.
José	“Televisão e mais professores que ensinassem culturas diferentes”.
Jorge	“Poderia ter uma tv na sala”.

Lygia	“Os alunos deveriam ter crachá para ter acesso ao colégio”.
Mário	“Uma merenda melhor, segurança, porque qualquer pessoa com farda pode entrar no colégio”.
Rachel	“O que tem aqui tá bom.”

Fonte: A autoria do pesquisador, 2017

Observa-se que algumas respostas demonstram que os professores são muito queridos pelos alunos e que também realizam um bom trabalho no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os alunos se convencem de que tudo se encontra em ordem, de que nada precisa ser mudado, porque para eles, o fato de voltar a estudar, concluir o ensino médio, significa a possibilidade de ter um retorno profissional e isso é uma questão de sobrevivência como afirmamos anteriormente. Segundo Mészáros (2005), a natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas - está vinculada ao destino do trabalho. Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos não se estabelece como uma prática essencial, pois a prática em EDH implica no reconhecimento dos direitos negados, implica um posicionamento crítico a partir da percepção de seus direitos e não apenas um estudo compensatório destinado para possível vaga no mercado de trabalho.

Ao se pensar a Educação em Direitos em EJA, salientamos a relevância do processo de reconhecimento não se efetivar a partir da valorização do sujeito em si, mas de possibilitar aos (as) estudantes perceberem na sua história a marca da negação dos direitos. (CAPUCHO, 2012, p. 77).

No entanto, não estamos afirmando que os estudantes da EJA do colégio Governador Luiz Viana Filho sejam ingênuos e sim da violação de direitos que as forças opressoras vêm sistematizando dentro da escola. Percebemos, na nossa investigação, que o currículo que se apresenta e que se trabalha na escola é bem elaborado, no entanto as temáticas são pontuais e com duração determinada. Para Silva (2010), a política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos excluindo outros. Assim, o processo curricular dentro da escola não consegue dar conta das perdas, das violações que foram implantadas por políticas corporativistas.

Assim sendo, compreendemos que a temática em Educação em Direitos Humanos não têm como limitar a sua organicidade a um currículo fechado, pois EDH trata de temas

relevantes à própria vida em permanente ação transformadora e, por isso mesmo, a importância da sua ação contínua em sala de aula. De acordo com Freire (1987) como seres transformadores e criadores os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Nessa perspectiva, através de uma proposição voltada para Educação em Direitos Humanos, as suas temáticas ganharão um novo corpo. Ademais:

Jovens, adultos(as), idosos (as) precisam ser reconhecidos(as) como sujeito de direito, pois, em virtude das situações de desigualdade presentes na sociedade brasileira, a ausência do Estado na garantia dos direitos, lhes foi negado o direito à educação no passado, e lhes é dificultado no presente. O que valida a reivindicação de caráter afirmativo às políticas destinadas a essa população, com vistas a universalizar a educação em nosso país, ou seja, as políticas públicas precisam focar medidas especiais e emergenciais com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas. (CAPUCHO, 2012, p. 23).

No entanto, no momento em que a educação de jovens e adultos se firma como responsabilidade do estado, verificamos as lacunas existentes no que diz respeito ao próprio espaço escolar. No colégio Governador Luiz Viana Filho, observamos que a estrutura da escola permanece a mesma desde a sua fundação, embora tenha aumentado a altura do muro, por questões de segurança, e outras poucas alterações pontuais.

Percebemos, assim, que a estrutura tem a ver com a ideologia hegemônica de manter as suas bases solidificadas no sentido de dominação. Segundo Apple (2011) como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessária à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Portanto, é esse tipo de conhecimento já delimitado pelo currículo e que se tem a impressão de um currículo moderno, norteador dos direitos humanos, na verdade, é para legitimar uma teoria curricular imposta.

Chegamos a um ponto nuclear: não há como vincular EJA e direitos humanos sem começar por superar o pensamento social, político, cultural e pedagógico que pressupõe a escolarização regular, o letramento na idade certa ou incerta como precondição para o reconhecimento desses jovens e adultos como adultos, cidadãos de direitos humanos, políticos. Essas formas tão segregadoras de pensá-los e de inferiorizá-los que ainda persistem têm agido em nossa história, até pedagógica e especificamente da EJA para resistir em vincular a sua educação como direito humano. (ARROYO, 2016, p. 24).

Assim, a EDH segue na direção de um currículo baseado em situações concretas que junto aos saberes dos educandos da EJA, possa construir uma identidade individual e coletiva na sala de aula e principalmente na vida desses sujeitos. Logo, o significado deste reconhecimento é o reconhecer-se como cidadão e cidadã de direitos.

A visão dos mundos do trabalho reduzidos à empregabilidade tão determinante dos currículos, do que ensinar- aprender, avaliar, selecionar em cada nível merece tempos e estudo, debates e intervenções dos docentes-educadores. É extremamente preocupante que as políticas curriculares e até as reorientações curriculares sigam esse servilismo ao movimento do mercado. (ARROYO, 2013, p. 104).

Diante das nossas constatações, compreendemos que a partir de oficinas de Educação em Direitos Humanos, os nossos educandos passem a perceber que a EJA poderá acrescentar de fato algo importante às suas vidas, perspectivas não só de trabalho, mas de direitos que possam nortear a uma vida de qualidade. Mas para isso, essas oficinas precisam ser permanentes dentro da escola e não eventos esporádicos, circunstanciais.

Na nossa investigação, além de ser feita a entrevista com os educandos da EJA, fizemos também outras entrevistas com três professores (Tabela 7) do EIXO VI de humanas para corroborar com a nossa pesquisa, dos quais dois professores apresentam 15 anos ou mais de serviço, vejamos a tabela:

Tabela 7: Disciplinas e tempo de serviço dos professores.

Nome	Disciplina	Tempo de serviço (anos)
Profa. Cristina	Geografia	17
Prof. Vladimir	Língua portuguesa	15
Porf. Paulo	Geografia	7

Fonte: Autoria do pesquisador, 2017

Segundo Arroyo (2013), o lugar onde marcamos nossa formação é no trabalho. Nós aprendemos e vamos conformamos nossas identidades docentes na própria docência, no cotidiano das salas de aula, na prática de preparar, ensinar a nossa matéria. Portanto, é de fato em sala de aula, no local de trabalho que vamos aprendendo a ensinar, a faculdade nos dá uma base, mas é ali cara a cara, educando-educador que as coisas de verdade acontecem.

De acordo a entrevista, quando perguntamos aos educadores a respeito da metodologia aplicada em sala de aula, tivemos as seguintes respostas:

“Costumo trabalhar com a sociointeracionista na qual todos podem participar do processo de ensino – aprendizagem através da troca de experiências e respeito mútuo.” (PROFESSORA CRISTINA).

“Leitura de Textos, análise de imagens, reportagens com temas de acordo com a realidade do lugar (Feira de Santana). Realidade e casos dos próprios alunos (suas vivências). Interpretação de charges e recortes. Painel Explicativo”. (PROFESSOR VLADIMIR).

“Aula participativa”. (PROFESSOR PAULO).

Para Amorim (2012), a escola motiva os seus alunos quando desperta o desejo de todos para aprender, cada vez mais, e de melhor forma possível, quando sabe exatamente o que deve ser estudado, o autor ressalta a importância dos processos vividos e a busca dos resultados significativos. Assim, compreendemos que há o esforço dos educadores em proporcionar uma aula onde todos os educandos participem. De acordo com as respostas fica evidente que as aulas são diversificadas. Quando indagamos aos professores se os conhecimentos prévios dos alunos são trabalhados em sala de aula, tivemos as seguintes respostas:

“Sim. Os alunos trazem suas experiências e conhecimentos para enriquecer o processo ensino - aprendizagem.”(PROFESSORA CRISTINA)

“Sim! Desde quando os mesmos relacionam o que aprendem ou está aprendendo expondo seus exemplos. Para que o objetivo aconteça o professor vai estimulando com as principais evidências que são as suas profissões”. (PROFESSOR VLADIMIR).

“Sim! Troca de experiências”. (PROFESSOR PAULO).

Desse modo, a partir destas respostas acima, observamos que mesmo os alunos sendo tímidos ( olhar do pesquisador), a uma interação dos educadores com os educandos. Para Freire (1996) Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humanidade, de modo especial , como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. Sendo

assim, os saberes dos educandos se constituem fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois as suas experiências são relevantes, cabe ao educador explorar de forma significativa.

Procuramos saber e evidenciar, se os conteúdos visto em sala de aula proporcionam aos educandos utilizar no seu dia a dia.

“Sim. Os conteúdos são trabalhados com a intenção de contextualizar o dia a dia dos alunos”. (PROFESSORA CRISTINA).

“Sim! Sempre contextualizando para que os conteúdos tenham significados e ao mesmo tempo, os alunos “vejam” a necessidade de querer aprender com mais afinco a partir do momento que eles possam vivenciar a realidade”. (PROFESSOR VLADIMIR).

“Sim!”. (PROFESSOR PAULO).

Assim, verificamos que a partir das respostas dos educadores, os textos trabalhados em sala de aula correspondem ao dia a dia dos alunos, os saberes dos educandos são valorizados.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2006, p. 22).

Nesse sentido, compreendemos que ensinar vai além dos muros da escola, e por isso mesmo a importância da Educação em Direitos Humanos para dar seguimento a esses saberes que já existem dentro do currículo. É o que propomos: uma EDH de forma continuada para que esses saberes populares se fortaleçam a partir de uma compreensão individual e coletiva de direitos desses indivíduos. Perguntamos aos educadores se a escola oferece estrutura para que eles desenvolvam as suas atividades. Obtivemos as seguintes respostas:

“Sim. Há espaços e materiais que auxiliam no trabalho pedagógico (sala de vídeo, notebook, projetor, caixa de som, microfone...)”.(PROFESSORA CRISTINA).

“Na medida do possível, sim! A unidade é disponível.  
(PROFESSOR VLADIMIR).

“Sim”. (PROFESSOR PAULO).

Em relação a estrutura do colégio, constatamos que o espaço para o desenvolvimento das aulas também atende as necessidades dos professores e alunos. No entanto, verificamos que essa estrutura corresponde ao que as grandes corporações apresentam como educação viável: “o chão da fábrica”, e o que buscamos, na nossa proposição, é uma relação dos educandos e dos educadores, uma abrangência crítica no que diz respeito a EDH.

De acordo com o desenvolvimento tecnológico e humano, hoje, a questão da inovação adota um conceito atemporal. O que era inovador na aprendizagem de ontem, hoje, não é mais, pois as pessoas mudam, as instituições de ensino não são mais as mesmas, a ciência mudou, a cultura não é mais a mesmas. Ou seja, as necessidades da sociedade de hoje mudam a cada momento e as instituições de ensino precisam acompanhar o ritmo da mudança, senão, elas vão ficando para trás, ficam a reboque do chamado desenvolvimento capitalista, da globalização, do mundo apenas disciplinar. (AMORIM, 2012, p. 116).

Nesse sentido, compreendemos que a escola atende a um currículo moderno, mas as demarcações são evidentes: salas de aula, corredores e pátio continuam com a mesma estrutura do passado e não só isso, a própria estrutura da colégio como todo é praticamente a mesma. O que se coloca em questão na nossa pesquisa é uma educação que transite além do capital. Evidencia-se um currículo organizado com intenções claras no que diz respeito aos seus objetivos. Portanto, é preciso que a escola fique atenta a recursos inovadores que possam atender as exigências do próprio cotidiano, pois as mudanças ocorrem de forma dinâmica e o olhar da escola para este fato precisa ser fecundo no sentido de captar essas inovações para o seu domínio.

Finalizamos nossas perguntas aos professores com um questionamento que para nós foi de fundamental importância à pesquisa: O que se pode fazer para melhorar o ensino da educação de jovens e adultos?

“Promover pelos professores a contextualização e maior dinamismo para as aulas em todas as disciplinas no intuito de tornar as aulas mais envolventes, procurando obter resultados mais significativos”. (PROFESSORA CRISTINA).

“Capacitações para os alunos voltadas para maiores necessidades que são: Relações interpessoais, letramento, afetividade, educação especial (dislexia), drogas na escola: como conviver com essa realidade, convidar os professores que realmente tenham habilidades e “paciência para atuar com a modalidade.” (PROFESSOR VLADIMIR).

“Aumentar o material para trabalhar com os alunos”. (PROFESSOR PAULO).

Dessa forma, tivemos a clareza que existe o esforço dos educadores em apresentar atividades que contemplem os saberes populares, suas experiências e também a preocupação de estar sempre promovendo aulas que os ajudem a adquirirem conhecimentos úteis para os seus percursos. Entretanto, a estrutura do currículo mesmo sendo de forma organizada, apresenta uma estrutura metodológica com eixos específicos com duração prevista para determinados conteúdos, ou seja os eixos trabalhados em sala de aula segue o currículo, os professores por sua vez, fazem a sua parte, porém os temas geradores acabam sendo visto de forma parcial não por falta de preparo dos educadores, mas, sim por conta de um programa curricular que não privilegia a educação em direitos humanos como todo.

Reconhecer e enfatizar a relação estreita entre experiências e conhecimento ou reconhecer que todo conhecimento tem sua origem na experiência social, como lembrávamos, não é apenas uma questão epistemológica a ser estudada nas teorias da produção do conhecimento. É um pré-requisito para entender por que as vivências dos educandos e dos educadores, as experiências das lutas, do trabalho e da condição docente são desprestigiadas e ignoradas, não apenas nos currículos, mas também nas políticas de valorização profissional. (ARROYO, 2013, p. 117).

Portanto, há uma ideologia que fere os princípios da EDH, como afirma Mészáros (2005) as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem alienado. Assim, o conhecimento trazido das ruas, das lutas diárias, das dificuldades dos educandos ficam condicionados a uma grade curricular organizada e estratégica bem montadas ideologicamente.

Levando em conta que a função social da escola consiste em formar para a cidadania. Constatamos que os alunos da EJA buscam na escola a formação para conseguir uma colocação no mercado de trabalho, uma visão mais imediata para se obter uma condição

melhor de sobrevivência, desconhecendo uma formação adequada que atenda de fato uma construção para uma vida mais digna, com sua participação efetiva na sociedade. Nesse sentido Silva destaca que:

Ao focalizarmos a educação como instrumento de formação da cidadania, através do trabalho desenvolvido na escola pública, temos a clareza de que a escola sozinha não dá conta da tarefa de formar o cidadão, uma vez que a formação da cidadania vai além de seus muros. Ela é forjada no dia-a-dia das relações dos indivíduos e no conjunto das organizações da sociedade, a exemplo dos movimentos sociais que têm apresentado contribuições relevantes nesse processo. (SILVA, 2003, p. 4).

É nessa perspectiva que se dá a nossa proposição: uma proposta de como se pode contribuir para a formação de uma cidadania democrática, uma vivência cidadã que se efetive no dia a dia da escola e que também valorize os seus saberes, elevando assim o nível de conhecimento e consciência desses educandos no que diz respeito dos seus direitos e deveres, elevando, assim, a sua autoestima.

Nessa direção, o que propomos é a efetivação de uma política educacional que assegure ao estudante da EJA processos de capacitação continuada. Compreendemos que uma vez o indivíduo esclarecido, consciente dos seus direitos e deveres, ele poderá interferir não só no currículo escolar como também na sua comunidade e na sociedade como todo. Esta intervenção parte do princípio de que os Direitos Humanos estão inseridos dentro do contexto de direito à vida, e a escola é o ambiente que favorece a implementação de uma proposta com este viés. Não se pode pensar que a Educação em Direitos Humanos é só mais um conteúdo a ser abordado. Nesse sentido assevera-se:

A prática pedagógica voltada a construção da cidadania democrática é essencialmente romper com a cultura autoritária, de submissão, de mando, impregnada nas diferentes relações sociais; é criar uma nova cultura a partir do entendimento de todo e qualquer indivíduo é portador de direitos e deveres; é garantir o acesso ao conhecimento que permita lhe apreender a complexidade das relações e determinações do conjunto da sociedade; é prepará-lo para sua inserção no mundo do trabalho, para compreender o avanço tecnológico e a participação ativa na organização da sociedade. Para que a escola possa desenvolver um trabalho nessa perspectiva, faz-se necessário a construção de um projeto pedagógico, democrático e participativo, em que a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente. Esse processo se desenvolve na prática diária, através da apreensão dos conteúdos curriculares e na vivência do exercício da cidadania. (SILVA, 2003, p. 6).

Desse modo, o que propomos para o currículo é assimilarmos a importância do trabalho coletivo na perspectiva de direitos humanos como algo contínuo e não apenas como eixo temático com uma certa duração como já afirmamos. De acordo com Freire (1987), através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas a seus

objetivos. Logo, quanto mais distantes dos seus direitos políticos, sociais, essas massas vão se deixando manipular por novas definições de manutenção de dominação. Trabalhar Educação em Direitos Humanos nas escolas ainda é um grande desafio.

Experiências exitosas vêm se multiplicando, mas não obstante a luta pela incorporação da EDH, as políticas públicas de Educação continuam sendo um desafio, pois ainda são poucos (as) os (as) dirigentes educacionais que compreendem sua relevância. Muitos acabam realizando ações pontuais e desarticuladas e a grande maioria sequer assegura o atendimento a essas demandas por meio de políticas públicas. (CAPUCHO, 2016, p. 54).

Entendemos como necessidade a aplicação plena de um projeto em direitos humanos para garantir a esses educandos o reconhecimento dos seus direitos. Klein (2016) apresenta o parecer CNE/ CP nº 8/ 2012 que origina as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos destaca a importância da educação como um direito humano e como meio para o acesso aos demais direitos. De acordo a autora o compromisso é a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades comprometidos com a democracia e com o fortalecimento de grupos que têm seus direitos violados em um contexto social marcado por desigualdades e injustiças.

Dessa maneira, a educação de jovens e adultos situa-se dentro deste universo. Neste parecer a autora destaca sete princípios que fundamentam a EDH: Dignidade Humana; Igualdade de Direitos; Reconhecimento e valorização das diversidades e das diferenças; Laicidade no Estado; Democracia na Educação; Transversalidade, vivência e globalidade; Sustentabilidade Ambiental. Desse modo, fica claro a existência de um documento concreto, no entanto não é priorizado de forma abrangente, a pesquisadora nos informa ainda que esse tipo de educação constitui-se como um modo de vida capaz de orientar todas as relações que têm espaço nos ambientes escolares e na sociedade. Segundo ela, esse documento refere-se a ambientes educacionais que abrangem: Ações, experiências, vivências de cada um dos(das) participantes; Relações com o entorno; Condições sócio afetivas; Condições materiais; Infraestrutura para a realização de propostas culturais educativas.

Assim, chamamos a atenção que este documento adota uma concepção ampla em EDH e por isso mesmo merece uma atenção especial daqueles que pensam e se preocupam de fato com a emancipação educacional, pois, essas ações ainda são muito tímidas, caso contrário, estará a serviço de um currículo conservador que já vem datado por uma longa trajetória de vida escolar. Por meio da pesquisa de campo, foi possível perceber a existência

de oscilação no tocante ao quantitativo de estudantes da EJA (Tabela 8), conforme dados levantados junto à instituição.

Tabela 8: Número de Matrículas e de desistências no Colégio Luiz Viana Filho.

Ano	Nº de matrículas	Nº de desistências
2016	408	89
2017	432	124

Fonte: Dados levantados junto à secretaria da escola, 2018

Este quadro é uma representação significativa para compreendermos o porquê da evasão por parte dos educandos da EJA. São sujeitos egressos que trazem consigo as representações dos coletivos as quais fazem parte, sendo possível compreender este universo, identificamos que muitos estudantes abandonam os estudos por conta de razões diversas.

Admitida como um fenômeno tão presente no universo escolar da EJA, especialmente, não pode prescindir de olhares que transcendam a compreensão vigente no senso comum de que faltaria interesse e comprometimento por parte dos adultos para a permanência na esfera educacional. (RIZZATI & PEDRALLI, 2013).

Assim, as implicações para se manter na EJA, as reinserções no espaço escolar é um assunto recorrente que precisa ser discutido entre gestores, coordenadores e a rede de ensino no sentido de criar projetos para subtrair a evasão escolar, pois sabemos que essas restrições de abandono escolar por trabalhadores e trabalhadoras são por conta de dificuldades que geralmente precisam conseguir pessoas para cuidar dos filhos, outras vezes porque mudam o horário de trabalho ou ainda porque esses educandos mudam de endereço. São situações que precisam de fato ser pensadas e problematizadas.

### 3.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: OFICINA PERMANENTE EM DIREITOS HUMANOS

A escolha da oficina em Educação em Direitos Humanos para ser aplicada de forma contínua como intervenção revela a nossa preocupação com importantes questões a serem enfrentadas por nossa sociedade, sobretudo as desigualdades sociais e econômicas que apresentam-se de forma constante nas regiões brasileiras. No entanto, a escola é um dos principais “locus” de debates para formação de cidadania. De acordo Silva (2003) na história do povo brasileiro nunca se falou tanto em cidadania e em direitos humanos como nas últimas décadas. Logo, essa temática vem se constituindo em um dos focos de interesse de diferentes instâncias da sociedade. Desse modo, a garantia da plena realização do direito à educação, a formação dos alunos da EJA em valores fundamentais para a sua própria condição de sujeitos de direitos, é uma prática fundamental para o destino da educação pública no país. Assim, educar em direitos humanos a partir de uma proposta de educação integral, deve ser orientada segundo (BRASIL, MEC/CNE, 2012, p.2) para:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã, capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, étnico e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que geram ações e instrumentos da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Dessa maneira, estaremos contemplando também a educação inclusiva, a educação de qualidade e sobretudo o resgate da educação de jovens e adultos de que nada mais é do que uma dívida social. A nossa proposição se alimenta também de propostas em EDH que foram implantadas em outras regiões a exemplo do estado de Pernambuco:

Em Pernambuco, desde 2007, foi implantada uma política de educação em direitos humanos no sistema público de ensino, formado por 1.105 escolas. Dessa forma o currículo passou a incluir este conteúdo como eixo orientador de maneira interdisciplinar e disciplinar. A experiência, pioneira no país, ganhou, em dezembro de 2008, o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria

Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e do Ministério de Educação. (SILVA, TAVARES, 2011, p.19).

Portanto, compreendemos que experiências bem sucedidas precisam ser ampliadas para outras regiões, já que essas práticas estão definidas e reconhecidas por lei. O grande desafio na verdade é que a Educação em Direitos Humanos seja trabalhada em sala de aula de forma continuada e que faça parte da cultura da escola.

Nessa direção, a oficina é um conjunto de ações processuais e “contínuas”. Sendo assim, propomos ao Colégio Governador Luiz Viana Filho oficinas que abordem temas do dia a dia: direitos à vida, direitos à saúde, direitos à educação entre outros direitos sociais com concomitância aos saberes populares que esses educandos trazem consigo. Essas oficinas têm como objetivo estimular a prática dos discentes em direitos humanos; fomentar o pensamento crítico; debater a capacidade de ação social e fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades sociais.

Em reunião que tivemos com o gestor, coordenador e professores da EJA, sinalizamos que a escola convide profissionais que possam desenvolver em parceria com a própria escola, oficinas em direitos humanos: Juízes, Promotores de Justiça, Advogados, Acadêmicos, Sindicalistas, Ambientalistas, Membros de movimentos sociais entre outros.

Sugestão de tópicos para oficina em direitos humanos:

Unidade 1- Direitos humanos: Origem

- Panorama histórico dos direitos humanos;
- Concretização e objetivos dos direitos humanos;
- Cidadania: Breve histórico;
- Valores de igualdade: O homem negro no Brasil.

Unidade II- Aspectos legais

- A internacionalização dos direitos humanos;
- Direitos sociais;
- Cidadania e educação;
- Direitos humanos: Constituição.

Unidade III- Questões práticas

- Estado democrático de direito;
- A preservação da integridade física e moral;
- Liberdade em todas as configurações;
- O sistema carcerário: uma relação de oposição aos direitos humanos.

#### Unidade IV- Direitos humanos: Ferramentas e ações

- Direitos humanos no Brasil;
- Dispositivos constitucionais que tratam de direitos fundamentais;
- Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em proteção aos direitos humanos.

Esta seleção de tópicos pode ser transformada em outras temáticas relacionadas à EDH. Nessa direção, é importante deixar claro que os conteúdos trabalhados, é preciso considerá-los numa perspectiva mais ampla, que leve em conta o papel, não somente dos conteúdos de natureza conceitual e sim de uma aproximação das realidades desses sujeitos. A seleção de conteúdos será feita pelos educadores obedecendo critérios já definidos em reunião quando na oportunidade apresentamos a nossa intervenção, fazendo uma abordagem propositiva, informando aos professores a relevância da EDH e com muita alegria e satisfação a nossa intervenção foi vista de forma positiva não só pelos educadores, mas também pela coordenação e gestores da instituição. Haverá uma nova reunião para discutirmos de que forma será escolhido os profissionais para fazerem palestras a respeito de suas profissões e como será o acompanhamento dos educadores; outra questão importante é verificar de que forma se processou essas aprendizagens. Portanto, esses eventos tem por finalidade dar ao educando da EJA uma ampliação do universo profissional que o cerca dando aa esses sujeitos a possibilidade de almejar novos caminhos na sua vida profissional e social. Ficou acordado que após a implantação da escolha desses profissionais palestrantes e uma avaliação desse evento, faremos uma nova reunião com os coordenadores e educadores para discutirmos de que forma será inserido a Educação em Direitos Humanos.

De acordo com Freire (2006), a educação é uma forma de intervenção no mundo, neste sentido, a escola tem um compromisso social com as comunidades de forma muito abrangente, pois nela frequentam sujeitos com saberes e experiências diversos. Assim, trazemos alguns temas selecionados para apreciação dos educadores do Colégio Governador Luiz Viana Filho para serem desenvolvidos em sala de aula:

- A história da EJA no Brasil;
- Desigualdade Social;
- A história do homem negro no Brasil;
- Pluralidade Cultural;
- A história do trabalho: crise, desemprego, precarização;
- Orientação sexual e identidade de gênero;
- Liberdade de expressão, organização e manifestação;
- Meio Ambiente.

No momento que se desenvolve as oficinas permanentes é de fundamental importância que se agregue, se discuta a importância dos saberes populares para a construção de um contexto maior, promovendo assim, temas geradores para novos contextos inerentes a educação em direitos humanos.

Desta maneira, as dimensões significativas, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade. Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das situações-limites. (FREIRE, 1987, p. 96).

Nesse sentido, a compreensão da realidade se refaz, dando ao indivíduo um nível de consciência que antes não tinha. É diante de uma metodologia conscientizadora que possibilitará aos educandos uma forma crítica de pensarem e repensarem seus universos, assim é possível uma educação de fato compensatória onde homens e mulheres se situem .

Por isto é que para nós, o risco da investigação não está em que os supostos investigados se descubram investigadores, e, desta forma, “corrompam os resultados da análise. O risco está exatamente no contrário. Em deslocar o centro da investigação, que é a temática significativa, a ser objeto de análise, para os homens mesmo, como se fossem coisas, fazendo-os assim, objetos da investigação. E, a base da qual se pretende elaborar o programa educativo, em cuja prática educadores- educandos e educandos –educadores conjuguem sua ação cognoscente sobre o mesmo objeto cognoscível, tem de fundar-se, igualmente, na reciprocidade da ação. E agora, da ação mesma de investigar. (FREIRE, 1987, p. 100).

Portanto, a partir da elucidação de Paulo Freire, compreendemos de forma mais profunda como as temáticas podem sofrer alterações, pois entendemos que os saberes populares em consonância com os direitos humanos, as temáticas do currículo vão ficando mais significativas, para o autor a investigação se fará mais pedagógica quanto mais crítica, deixando de perder se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, sendo assim,

a investigação de temas a serem desenvolvidos na escola, precisam ter esta assimilação de que nada se conclui e sim se estende dentro do universo pedagógico. Dentre inúmeras reflexões que fizemos no percurso desta pesquisa, segue uma análise significativa para uma compreensão conclusiva em EDH:

Apesar destes avanços, diante da dimensão territorial e da complexa formação social e cultural da sociedade brasileira, e considerando que a formação de um novo tipo de cultura requer tempo e procedimentos que asseverem sua construção, ainda é necessário garantir que a formação das pessoas, nas universidades, ou em espaços sociais, incorpore os conteúdos de direitos humanos como diretrizes da política pública. Igualmente é importante assegurar que os órgãos de investigação científica instituem linhas de estudo nesta área e que os meios de comunicação contribuam para fomentar uma cultura de respeito aos direitos humanos. (SILVA e TAVARES, 2011, p.23).

Dessa maneira, compreendemos que é imprescindível que a EDH seja efetiva como já afirmamos anteriormente, a mudança de cultura precisa ser modificada primeiramente para aqueles que compreendem que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que atende cidadãos e cidadãs que por muito tempo abandonaram seus estudos, pois a luta pela sobrevivência desses sujeitos sempre foram marcadas por muitas dificuldades e negações sociais. Portanto, essas lacunas só podem ser compensadas de fato, se cada um de nós, professores, gestores, coordenadores, comunidade em geral e grupos sociais entendermos que a formação cidadã se dá a partir dos direitos humanos. A Educação em Direitos Humanos aponta na direção da transformação social.

#### 4 CONSIDERAÇÕES

O Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) contempla uma demanda importante da educação brasileira. O MPEJA é um espaço de qualificação e um lugar de formação continuada para profissionais que atuam nesta modalidade de ensino em que a relação teoria- prática tem por objetivo uma reflexão para uma educação de jovens e adultos de qualidade. A sua área de conhecimento abrange três linhas de pesquisa: 1- Educação, trabalho e meio ambiente; 2- Formação de professores e políticas públicas e 3- Tecnologias da Informação e da Comunicação. Assim, a nossa pesquisa seguiu a linha 1 e na nossa investigação através de documentos da escola pudemos fazer as análises e o trabalho de campo que por sua vez seguiu de forma norteadora no sentido de trazer para nossa pesquisa dados significativos para podermos construir a nossa intervenção.

Iniciamos a trajetória no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) com o pré-projeto: A escola vai aluno: uma metodologia para alunos da EJA do Colégio Governador Luiz Viana Filho. Durante o percurso da pesquisa junto a minha orientadora Professora Doutora Patrícia Lessa, encontramos uma delimitação mais precisa para o projeto de pesquisa: Os saberes Populares dos Educandos da EJA e o fazer pedagógico em sala de aula: um estudo sobre currículo na escola Governador Luiz Viana Filho em Feira de Santana. Assim, fomos em busca de estudos direcionados para uma compreensão mais ampla da EJA. Tivemos como base a concepção de Paulo Freire que é muito abrangente, sobretudo, quando o autor propõe uma educação libertadora, o autor afirma que não há educação neutra e que o ato de educar é fundamentalmente um ato político. Portanto, a concepção freiriana trata-se de uma prática educativa na qual deve ser vivida pelos seres humanos como a sua vocação humana.

Dessa forma, a teoria freiriana nos abriu perspectivas para outras obras de outros autores como por exemplo: Tomaz Tadeu da Silva e Michel W. Apple que apresentam uma reflexão muito rica no universo do currículo, os autores mostram que o campo do currículo está implicado em relações muito mais complexas do que nós imaginávamos; Miguel Arroyo que nos convida a fazer uma reflexão acerca dos Direitos Humanos e esses direitos terão importância fundamental, porque além de categoria se configura como intervenção dentro da nossa pesquisa; Juarez Tarcísio Dayrell, através desse autor, pude encontrar a temática do meu ainda pré-projeto: A escola vai ao aluno; Maria Clara Di Pierro e Vanilda Paiva trazem a história da EJA contextualizada com a história do Brasil, pudemos, assim, compreender os duros caminhos e desafios que a educação de jovens e adultos enfrentou e enfrenta até hoje. Vale ressaltar a importância fundamental do corpo docente da MPEJA, o qual nos trouxe a partir de leituras, seminários, debates muitas vezes inflamados, construção de artigos, condições imprescindíveis para este percurso.

Dessa forma, trabalhamos inicialmente com a história da EJA, categoria fundante para o desenvolvimento da pesquisa. Fizemos um estudo sobre currículo juntamente com os saberes populares delimitando o nosso objeto de pesquisa para em seguida trazer uma categoria que vai dialogar com todos os capítulos anteriores: Educação em Direitos Humanos. Houve momentos de angústia: data para entrega de artigos, dificuldades para encontrar uma proposição condizente com a realidade dos estudantes da EJA do Colégio Governador Luiz Viana Filho, porém nada que impedisse a nossa superação diante de tais

desafios. Pois, sabemos que a vida oferece para nós, seres humanos, desafios constantes, a própria natureza nos revela a presença de oposições diárias. Acreditamos que são ensinamentos fundamentais; no campo da literatura essas oposições são denominadas como “antíteses”, figura de linguagem a qual vai apresentar ideias contraditórias. Gregório de Matos (século XVI) o poeta mais polêmico da história da literatura nos esclarece essa contradição que faz parte do nosso dia a dia “Nasce o sol, e não dura mais que um dia/ Depois da luz se segue a noite escura/ Em tristes sonhos morre a formosura/ Em contínuas tristezas a alegria”. Percebemos a oposição entre luz- noite escura, tristesa-alegria. Assim, a poesia de Gregório nos adverte que a adversidade é algo constante. Logo, acreditamos que as dificuldades existem para serem vencidas.

Assim, a partir da disciplina oferecida no mestrado: Cidadania, Inclusão, Ética na Educação de Jovens e Adultos, ministrada pela professora Doutora Graça Costa, passamos a enxergar uma proposição absolutamente precisa para o que buscávamos: Educação em Direitos Humanos. Nos nossos estudos, percebemos que esta temática seria de fundamental importância para o desenvolvimento e reconstrução da EJA no Brasil.

Nessa perspectiva, pensar a prática em EDH na EJA, associa-se a uma concepção pedagógica a qual permite ao ser humano reconhecer-se como sujeito naquilo que produz, pois, caso contrário, corre-se o risco de fragmentar a constituição humana, subjugando essa educação à lógica da (re)produção do capital, negando o potencial da educação como ação humanizadora. (CAPUCHO, 2012, p. 37).

Nessa direção, é essa educação humanizadora que pretendemos inserir na EJA. Assim, promover a EDH, em uma perspectiva emancipatória, significa dizer que a formação efetiva só se constrói de fato quando inserido os direitos humanos de forma constante na programação da escola, pois teremos educandos mais conscientes.

Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem a pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (FREIRE, 2014, p. 55).

É nesse sentido que concluímos o nosso trabalho, o pensamento de Paulo Freire presente nas nossas convicções de que é possível uma transformação social desde que nós enquanto educadores tomemos como exemplo o engajamento, a consciência, a vontade, o

sonho e as utopias possíveis para uma transformação social, pois o professor é uma arma eficiente de combate uma vez que ele compreenda a educação como prática de liberdade, buscando sempre as vozes dos sujeito.

O Brasil, maior país da América latina com dados alarmantes em desigualdade social, isso é um reflexo em grande parte da maneira em que a educação pública foi e é tratada no país. Portanto faz se necessário uma revisão nas políticas públicas adotadas para a educação, pois entendemos que só através da educação pública de qualidade é que conseguiremos aos poucos subtrair esta realidade social que se arrasta desde o Brasil-colônia.

A EJA enquanto modalidade de ensino específico tenta reparar danos promovidos por um sistema de ensino que historicamente atendeu a princípios de grupos hegemônicos. Segundo Capucho (2012) os percursos de construção da sociedade brasileira foram permeados por longos períodos de escravidão, e de regimes políticos alternados por ditaduras, com destaque para as décadas de 1960, 1970 e início dos anos 1980. Assim as práticas antidemocráticas se instalaram no país em defesa de um regime ditatorial. Sendo assim, a educação de jovens e adultos vem sendo um grande desafio para a construção de uma educação voltada para aqueles jovens e adultos egressos, retornem aos seus estudos na perspectiva de se reconhecerem como sujeitos de direito, atuantes na sociedade. Neste sentido a educação de jovens e adultos no Brasil é uma situação bastante delicada, uma vez que os educandos que a ela acorrem buscam uma colocação no mercado de trabalho.

Para Capucho (2012), o estado brasileiro capitalista se consolidou como periferia, negando direitos sociais básicos como saúde, educação e seguridade social. Assim, com esses direitos básicos negados, se compreende porque o Brasil é tão desigual socialmente. É dentro desse contexto que se inscreve a educação de jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras que não estudaram no período devido por conta da própria estrutura de vida, marcada por muitas dificuldades como a falta de moradia, desemprego, entre outros percalços que o cidadão e cidadã de baixa renda vive neste país. Mesmo com legislações em vigor, o que observamos, é que as grandes corporações se apresentam em forma de estrutura escolar para definir os rumos do ensino público brasileiro.

O Plano Decenal Brasileiro, à luz da Constituição Brasileira de 1988, reafirma a necessidade e a obrigação do estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular capazes de orientar o ensino de forma a adequá-lo ao ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. (MEC/SEC, 1988, p.49).

A verdade é que a educação de jovens e adultos tem sido historicamente rejeitada como prioridade e isso não só fere a lei, mas a própria educação e conseqüentemente a educação em direitos humanos e isso é muito grave, porque a educação de qualidade, reflexiva, vai fazer com que o educando se reconheça enquanto cidadão e cidadã de direitos, e reivindique outros direitos que também foram violados. De acordo Freire (1987) através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. Assim, só a partir de mudanças coletivas e individuais é que continuaremos perseguindo esse sonho de transformação social e a escola por sua vez tem papel significativo dentro dessa transformação.

Pesquisar sobre currículo é um grande privilégio, pois o estudo curricular trás no seu bojo uma grande complexidade como afirmamos anteriormente. Pois o currículo não é um elemento neutro, ou simplesmente um material para apenas organizar programas escolares, ao contrário, ele carrega uma concepção ideológica para atender a um sistema educacional que possa estabelecer o que se pode ser ensinado ou não na escola.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Fortalecendo assim, a cidadania desses sujeitos. (MOREIRA E SILVA, 2011, p. 14).

Nessa perspectiva, passamos a compreender a complexidade que está em torno do currículo, como nos lembra Arroyo (2013) é um território de disputa, pois a questão curricular está intimamente associado as categorias de controle social. Nesse sentido como afirmamos no Capítulo 2.2 (Currículo na EJA) evidenciou-se a necessidade de um currículo para a escola, para preparar estudantes para atender as necessidades do chão da fábrica. Nesse viés, a obra de Paulo Freire está permeada de reflexões para a transformação social e por isso mesmo, torna-se extremamente importante para entendermos esse funcionamento no que diz respeito ao currículo tradicional, pois nele baseia-se uma concepção conservadora da cultura fixa, estável e herdada que não mais comporta na escola e em se tratando de educação de jovens e adultos no qual merece um direcionamento curricular dinâmico e voltado para os sujeitos da aprendizagem. Assim, enfatizamos que com a colaboração Freiriana e outros autores também importantes, esta pesquisa contribuirá para uma nova ressignificação da escola da EJA.

Dentro desse processo os saberes populares passam a ser um material de fundamental importância, pois se trata de saberes acumulados, diversidades e experiências de vida. Logo trata-se de um material humano para enriquecimento da sala de aula, assim, esses conhecimentos prévios contribuirão de forma decisiva para o ensino-aprendizagem, porque além de beneficiar o próprio currículo escolar, estará valorizando as trajetórias de vida dos educandos da EJA.

Oliveira (2015) destaca que respeitar os saberes dos educandos significa respeitar a sua forma de expressar, a sua linguagem, os saberes culturais apreendidos em suas práticas sociais, como os da religiosidade, da saúde, enfim, respeitar a sua cultura. Desse modo, acreditamos que a partir da elaboração de um currículo que procure valorizar os saberes e conhecimentos significativos da realidade concreta desses sujeitos, estaremos não só valorizando os seus saberes, mas também revendo a nossa prática enquanto professores.

Nesse sentido, o respeito a cultura pressupõe a relação dialógica que encontramos na Educação em Direitos Humanos. Assim, compreendemos que a cultura é inerente ao ser humano e faz parte do seu processo histórico de humanização. Portanto, o respeito aos saberes populares significa dizer que a educação nessa perspectiva assume um papel real de transformação social. Para Mészáros (2005), os que lutam contra a exploração, a opressão, a dominação e alienação, isto é, contra o domínio do capital, tem como tarefa educacional a “transformação social ampla emancipadora”. Assim, reconhecemos na Educação em Direitos Humanos, não uma saída, mas, sim um desafio que se constrói a cada dia, a possibilidade de mudança a partir de uma consciência social.

Para nossa investigação, a EDH consideramos um verdadeiro “achado” para a nossa pesquisa, pois é o que precisávamos para dar conta de toda uma discussão em torno dos saberes populares e o currículo na escola, a Educação em Direitos Humanos vai fazer uma conexão entre essas duas questões. Nessa direção é que propomos uma Oficina em Educação Permanente em Direitos Humanos, fazendo com que o aluno da EJA tome consciência, formando opinião das questões sociais que os cercam ou seja, pensar a formação buscando uma participação significativa desses sujeitos. Entretanto, para promover a EDH, dando significado e identidade aos saberes populares em uma perspectiva emancipatória. Cabe ressaltar:

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua

vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível de ação. (FREIRE, 1987, p. 86).

Nessa direção, Freire propõe uma ação educativa e sobretudo política, capaz de reconhecer que só através de uma educação pública de qualidade, libertadora, poderemos obter resultados significativos ao longo da nossa história. Pensemos em uma ação transformadora sobre o mundo, sobre a realidade concreta dos nossos educandos da EJA. Essa modalidade de ensino é um reflexo da exclusão social, das suas negações e implicações da desigualdade no Brasil. Assim, a EJA é um desafio constante para uma prática pedagógica focada na formação de uma cultura que respeite os cidadãos e cidadãs nas suas diversidades e direitos como todo. Portanto, esperamos que as reflexões expressas nesta dissertação contribuam para a reconstrução da EJA não apenas no Colégio Governador Luiz Viana Filho em Feira de Santana, mas, sim na Bahia e no Brasil.

## 5 REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Luís. Prefácio. **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos.** (org.) Silva. Costa. Lima. Salvador: EDUFBA, 2016.

AMORIM, Antônio. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente.** Salvador: EDUNEB, 2012.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ:** Editora Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Educação e exclusão da cidadania.** Educação e cidadania. Quem educa o cidadão. 14<sup>a</sup> ed. São Paulo.: Cortez, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Novos passos na educação de jovens- adultos?** Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos. Silva. Costa. Lima. (org.) Salvador: EDUFBA, 2016.

ASSMANN, Hugo. **Reencontrar a educação –** rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico.** 56<sup>a</sup> ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha:** Uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora:** as desigualdades frente à escola e à cultura. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos:** prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CREWELL, John W. **Projeto de pesquisa.** Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Ubirajara. **Quase.** Feira de Santana. BA. Museu de Arte Contemporânea, 2004.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade.** Rio de Janeiro: WAK editora, 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola como espaço sócio- cultural.** Daryl, J. T.(org.) Múltiplos olhares sobre educação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DI, Pierro, Maria Clara. Joia, Orlando. Ribeiro, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Cadernos CEDES, ano XXI, Nº 55, novembro, 2001.

DIRETRIZES Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/ CNE, 2012.

EJA. Educação de jovens e adultos. Aprendizagem ao longo da vida. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Bahia-2011.

FIGUEIREDO, M. C. Kovalski, M. L. Obara, A. T. **Diálogos dos saberes: O conhecimento científicos e populares das plantas medicinais na escola.** VIII Encontro Nacional de Pesquisa em educação em ciências- ENPEC. Campinas, SP- ABRAPEC. Dez, 2011.

FREIRE, PAULO. **Extensão ou Comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** Organização: Ana Maria de Araújo Freire. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: 3. ed. Revista. Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, Katia Siqueira. Algumas considerações sobre a política de educação de jovens e adultos e a qualidade da educação. Klein, Ana Maria. Desenvolvimento da educação em direitos humanos no cotidiano escolar: caminhos a percorrer. **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos. (org.)** Silva. Costa. Lima. Salvador: EDUFBA, 2016.

FREIXO, A. A. Lima, L. da A. **Saberes e sabores do campo: Relações entre conhecimentos científicos e tradicionais numa escola família agrícola do sertão da Bahia.** Revista Metáfora Educacional (jul.- dez. 2012). Feira de Santana, Ba: 2012.

GADELHA, Elma Teixeira. **Projetos didáticos: Uma alternativa curricular para a educação de jovens e adultos.** Natal, RN: Espaço do currículo, v.2, n. 2, pp.11-32, Setembro-2008/ Março-2009.

GERALDI, João Wanderley, ( org.) **O texto na sala de Aula.** São Paulo: Editora Ática, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um Projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. **O currículo como política cultural.** Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo, Silva, Tomaz Tadeu. 3. Ed. 1. Reims- Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GIROUX, Henry A. Simon, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular.** Currículo, cultura e sociedade. Antônio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, (orgs.) – 12. ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal.** Participando da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. educ: Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar.2006.

HADDAD, Sérgio. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI.** São Paulo: Revista Brasileira de Educação v.14 n. 41 maio/ago.2009.

IMBERNON, Francisco (org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor.** Aspectos Cognitivos da leitura. Campinas. SP, 9ª Edição: Pontes, 2004.

MATTOS, Patícia. **O reconhecimento entre, justiça e a identidade.** Lua Nova. Revista de Cultura e Política, nº 63. 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo. Boitempo Editorial. 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Silva, Tomaz Tadeu. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.** Currículo, Cultura e Sociedade. (Org.) Moreira e Silva. São Paulo: Cortez, 2011.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia & Utopia.** Sobre a função social da poesia e do poeta. São Paulo. Escrituras, 2007. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Paulo Freire. Gênese da educação intercultural no Brasil. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire.** Gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: Editora CRV, 2015.

PAIVA, Jane. **Inclusão na Educação de Jovens e Adultos.** Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179- 6955, v. 01, n 1, p. 14-23, 2011.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil.** Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS/COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS-Brasília: SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, UNESCO, 2007.

QUINTANA, Mário. **Espelho Mágico.** Porto Alegre. Editora Globo, 2005.

SARTORI, Anderson. **Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos.** Educação de jovens e adultos e educação na diversidade. (org.) Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SARTORI, J. **Formação de professores:** conexões entre saberes da universidade e fazeres na educação básica. Anais do 2º encontro institucional do PIBID UFRGS, Porto Alegre, 2011.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação.** Apresentado na sessão de comunicações em História da Educação do HISTEDBR, Faculdade de Educação. UNICAMP, 25/08/2005.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Práticas de cidadania na escola e na sala de aula.** Escola Pública e a Construção da Cidadania: possibilidade e limite. Faculdade de Educação da USP-São Paulo, Tese de Doutorado, 2000.

SILVA, Aida Maria Monteiro . Tavares, Celma. **A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos.** RBPAE- v.27, n. 1, p. 13- 24, jan/abr. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: IBPEX, 2011.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso.** Desenhos e Métodos (2. Ed.) Bodkman,1994.

**APÊNDICE 1- FORÇA ESTRANHA**

( Caetano Veloso, 1978)

Eu vi o menino correndo  
Eu vi o tempo brincando ao redor daquele menino  
Eu pus os meus pés no riacho  
E acho que nunca os tirei  
O sol ainda brilha na estrada e eu nunca passei  
Eu vi a mulher preparando outra pessoa  
O tempo parou pra eu olhar para aquela barriga  
A vida é amiga da arte  
É a parte que o sol me ensinou  
O sol que atravessa essa estrada que nunca passou  
Por isso uma força me leva a cantar  
Por isso essa força estranha  
Por isso que eu canto, não posso parar  
Por isso essa voz tamanha  
Eu vi muitos cabelos brancos na frente do artista  
O tempo não para no entanto ele nunca envelhece  
Aquele que conhece o jogo, o jogo das coisas que são  
É o sol, é o tempo, é a estrada, é o pé e é o chão  
Eu vi muitos homens brigando  
Ouvi seus gritos  
Estive no fundo de cada vontade encoberta  
E a coisa mais certa de todas as coisas  
Não vale um caminho sob o sol  
E o sol sobre a estrada, é o sol sobre a estrada, é o sol  
Por isso uma força me leva a cantar  
Por isso essa força estranha  
Por isso é que eu canto, não posso parar  
Por isso essa voz tamanha  
Por isso uma força me leva a cantar  
Por isso essa força estranha no ar  
Por isso é que eu canto, não posso parar  
Por isso essa voz tamanha

**APÊNDICE 2- ENTREVISTA PARA ALUNOS DA EJA**

- 1- Aluno : Idade: Profissão :
- 2- Por que você escolheu a EJA para estudar?
- 3- Quais as dificuldades que você encontra em sala de aula?
- 4- O conteúdo visto em sala de aula proporciona a você usar no seu dia a dia? Explique.
- 5- Há relatos das experiências de vida dos alunos em sala de aula? Dê exemplos.
- 6- Há troca de experiências entre alunos e professores em sala de aula? Cite algumas experiências.
- 7- O método de ensino da escola corresponde as suas expectativas? O que você espera dos seus estudos?
- 8- A escola já desenvolveu alguma atividade na sua comunidade? A sua comunidade conhece a sua escola? Esclareça.
- 9- A cultura da sua cidade é trabalhada em sala de aula? Dê que forma?
- 10- Na sua comunidade existe algum projeto sociocultural? Quais?
- 11- O que você mais gosta na sua escola e o que não tem que você gostaria que tivesse? Por quê?
- 12- Você se sente estimulado pelos professores?
- 13- Como é a relação dos professores com os alunos na sala de aula? Esclareça.
- 14- Qual a avaliação que você faz dos seus professores e da sua escola?

### **APÊNDICE 3- ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA EJA**

1- Nome:

2- Formação:

3- Quanto tempo atua na EJA?

4- A escola promove cursos de formação para trabalhar com educação de jovens e adultos?

5- Qual a faixa etária dos alunos da EJA?

6- Como se organiza a EJA nesta escola?

7- Quais as metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem ?

8- Que materiais didáticos ou não , são utilizados neste processo?

9- Os conteúdos visto em sala de aula proporciona aos educandos utilizar no seu dia a dia?

10- Os conhecimentos prévios dos alunos são trabalhados em sala de aula? Dê que maneira?

11- Quais as principais dificuldades encontradas pelos alunos da EJA?

12- Como são feitas as avaliações?

13- A escola oferece estrutura para os professores desenvolverem as suas atividades?

14- O currículo da escola contempla as necessidades dos educandos da EJA ?

15- Os professores encontram algum tipo de dificuldade para trabalhar com esta modalidade de ensino?

16- O que se pode fazer para melhorar o ensino da educação de jovens e adultos?