

MARIA DA PENHA MENDONÇA NEVES

**CULTURA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DISPUTA DE SABERES EM UM CONTEXTO ESCOLAR EXCLUDENTE**

GOIÂNIA

2022

MARIA DA PENHA MENDONÇA NEVES

**CULTURA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DISPUTA DE SABERES EM UM CONTEXTO ESCOLAR EXCLUDENTE**

Monografia elaborado como exigência da disciplina de Monografia II (, do curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação do Professor Me Nelson Carneiro Júnior

GOIÂNIA

2022

MARIA DA PENHA MENDONÇA NEVES

**CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DISPUTA DE
SABERES EM UM CONTEXTO ESCOLAR EXCLUDENTE**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia II, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Prof.º Orientador: Me Nelson Carneiro Júnior

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()
Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Prof.ª Convidada: Me Patrícia Marcelino Loures

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()
Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()
Nota Final: _____

Goiânia____/____/2022

DEDICATÓRIA

Agradeço a Deus: causa primeira de todas as coisas. Aos meus pais Lúcio e Francisca pelo dom da vida e por muito terem me ensinado. Agradeço aos meus quatro filhos: Mateus, Veronica, Samuel e Débora, pela inspiração e pelo incentivo. Às amigas que me ajudaram a seguir em frente com o sonho de voltar a estudar: Marivan, Izabel, Aninha e Eni. À professora Sylvana de Oliveira Bernadi Noletto que viu em mim um potencial ainda ignorado. Agradeço também a todos os professores que me acompanharam durante a graduação, em especial à professora Clélia Brandão A. Craveiro pela inspiração e orientação. À professora e coordenadora do curso, pelo convívio, apoio e compreensão. As colegas que compartilharam comigo experiências desde o princípio e por último, mas não menos importante a meu querido mestre, professor orientador Nelson Carneiro Júnior por me orientar nessa tarefa de pesquisa, estudo e conclusão deste projeto monográfico.

Então, "educação". E por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. (Antônio Cicho)

SUMÁRIO

1. Resumo.....	06
2. Introdução.....	07
3. Capítulo 1: Os Sujeitos da EJA e a educação escolar.....	09
4. Capítulo 2: Evasão, Currículo e disputa de saberes na EJA.....	14
2.1 O sentido político da educação escolar na EJA.....	14
2.2 Currículo e cultura clássica dominante.....	17
2.3 Currículo e educação de jovens e adultos.....	27
5. Considerações Finais.....	32
6. Referências Bibliográficas.....	36

RESUMO

Este projeto monográfico cumpre exigência do curso de Pedagogia da PUC Goiás. Para este trabalho foi adotado como metodologia a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, sobre a relação entre o capital cultural e a evasão escolar. Os autores que mais contribuíram para este trabalho foram: ARROYO (2005, 2007); BOURDIEU (1996^a, 1996b), FREIRE (2003, 2019) entre outros. Ressalta os fatores sociais e pedagógicos que contribuem para essa evasão, focalizando sua análise na educação de jovens e adultos. Discute a forma que o currículo escolar e o capital cultural hegemônico influenciam no aumento da evasão escolar na educação de jovens e adultos. Analisa o contexto histórico do EJA e do Movimento de Educação Popular, como educação emancipadora, libertadora como afirmação do direito à educação. Aborda ainda o currículo na educação de jovens e adultos e a disputa de saberes em um contexto escolar excludente e a necessidade de conhecer melhor os estudantes da EJA que chegam ao sistema escolar. Visa compreender a forma que o capital cultural hegemônico, conjunto de conhecimentos valorizados e reproduzidos pela escola, colabora para o aumento da evasão escolar na educação de jovens e adultos, compreender o conceito de capital cultural e sua relação no processo de construção do conhecimento sistematizado. Traça o perfil dos sujeitos da EJA, marcado pela heterogeneidade. Considera que conhecer melhor os estudantes que chegam ao sistema escolar, em busca de um direito é reconhecer a identidade desses sujeitos que são trabalhadores que estudam, reconhecer as suas necessidades reais. Conclui que, a EJA é o espaço de iniciação a inclusão popular nos direitos até então negligenciados, pelo poder público e pela sociedade.

1. Introdução

Este trabalho é um projeto monográfico que foi elaborado com a finalidade de consagração da conclusão do curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Goiás pela discente Maria da Penha Mendonça Neves, que redigiu este estudo sob a supervisão e orientação do professor e mestre Nelson Carneiro Júnior.

Na universidade tem-se a oportunidade de ir além dos conhecimentos obtidos. Entramos em contato com autores desconhecidos, o que nos amplia a visão quando reafirmam a nossa percepção de mundo ou rasgam o véu que obscurecia o nosso entendimento acerca das realidades que nos cercam. Deixamos de ver só com os olhos da carne e começamos a ver fora de nós.

Entrar em contato com autores como Ildeu Coelho (2009), Bernard Charlort (2013), Marilena Chauí (2016) trouxe uma perspectiva de possibilidades, de afirmação do percebido, do vivido, reafirmando e nomeando as experiências empíricas da infância, da adolescência, juventude e que certamente nos acompanham pela vida adulta. Leituras interessantes, enriquecedoras foram apresentadas no intuito de ajudar no entendimento de mundo, no deciframento de situações com uma nova leitura desse mundo, ao trazer o conceito de homem, de cultura, educação e escola.

Estas temáticas apareceram logo no início do curso de Pedagogia. Na disciplina de Cultura, Arte e Formação Humana surgiu Pierre Bourdieu (2008) com sua teoria de capital cultural. As aulas apresentaram estudos realizados sobre a influência da ideologia dominante no sistema escolar. Aos poucos, a conexão com a realidade social foi acontecendo e o desejo de estudar o tema iniciava-se.

Ao entrar para um programa de iniciação científica, tive a oportunidade de conhecer e aprofundar nos conceitos elaborados por Pierre Bourdieu e conhecer também outros estudiosos como Jamil Cury (2008), Mantoan (2003) e Brandão (2010). Saber que tinha uma pessoa que estudou a fundo as problemáticas que envolvem a escola, a cultura, a sociedade e que nomeava as minhas impressões me fez querer conhecer mais sobre tais concepções.

Este trabalho monográfico pretende relacionar o capital cultural com a evasão escolar, ressaltando os fatores sociais e pedagógicos que contribuem para essa evasão, tendo como foco de análise, a educação de jovens e adultos. O foco está nessa discussão: De que forma o currículo escolar e o capital cultural hegemônico influenciam o aumento da evasão escolar na educação de jovens e adultos? A contribuição que esse trabalho

possa trazer para o tema, seja aprofundar essa temática, abordando o tema dentro do contexto histórico do EJA-Educação de Jovens e adultos e do Movimento de Educação Popular, como educação emancipadora, libertadora. E com isso, afirmar o direito a educação de todos e todas brasileiras que não tiveram a oportunidade de acesso à educação ou a possibilidade de continuação dos estudos no tempo regulamentar, buscando conhecer melhor a história da EJA e seus estudantes.

O trabalho reafirma a importância de conhecer o campo da EJA e os sujeitos que compõe essa modalidade da Educação Básica, tem fundamental importância para um educador em formação, como campo de atuação. Com esse trabalho pretende-se ressaltar a importância da EJA na vida de minorias deixadas de fora dos direitos garantidos por lei, mas que não foram esquecidos, no que se refere ao cumprimento de deveres como cidadãos. Que esse trabalho possa abrir caminhos para outros licenciandos, que queiram atuar na EJA, como educadores e formadores de sujeitos de direitos, reflexivos e críticos com relação a garantia desses direitos.

CAPÍTULO 1: Os Sujeitos da EJA e a educação escolar

Quem são os estudantes da EJA?

O interesse de estudar o tema do currículo na educação de jovens e adultos e a disputa de saberes em um contexto escolar excludente surgiu da oportunidade de afirmação do percebido, do vivido, da nomeação das experiências empíricas da infância, da adolescência, juventude. Estas experiências nos acompanham pela vida adulta, instigadas pelos estudos realizados no curso Pedagogia, ampliaram a percepção de mundo, o entendimento acerca das realidades que nos cercam.

Compreender a forma que o capital cultural hegemônico, conjunto de conhecimentos de uma determinada classe social, valorizados e reproduzidos pela escola, colabora para o aumento da evasão escolar na educação de jovens e adultos. Compreender o conceito de capital cultural e sua relação no processo de construção do conhecimento sistematizado, daqueles que não tiveram oportunidade de estudar no período regulamentar, ressaltando os fatores sociais e pedagógicos que contribuem para essa evasão.

Conhecer melhor os estudantes da EJA que chegam ao sistema escolar é, essencial para compreensão da importância do trabalho a ser realizado no espaço escolar. Este jovem, adulto e idoso vem em busca de um direito social que lhes foi negado por gerações e vários contextos socio econômicos. Conhecendo as estruturas concretas em que vivem, suas aspirações diversas e subjetividade, a escola pode iniciar o seu trabalho de forma respeitosa e dialogada com seus sujeitos educacionais.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica, apresentada pela lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, que tem como princípio a garantia do direito à educação, para todos que não usufruíram desse direito na idade considerada adequada, pelas políticas de Estado.

A Educação de jovens e adultos é marcada por uma variedade de intenções de estabelecer parâmetros de categorização de sua particularidade, visto com disponível para intervenções efêmeras. Arroyo (2005) considera que a EJA:

é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam[...] sementeiras e cultivos, nem sempre bem definidos.” (ARROYO, 2005, p.10)

Marcada por incertezas, indecisões, ações de terceiros visando as necessidades do outro, de cunho assistencialista, objetivando o bem coletivo, situações reais no campo social, econômico e histórico, que exigem soluções por afetarem a coletividade. Sendo assim:

[...] a característica marcante do momento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. (ARROYO, 2005, pág.19)

O estudante da EJA não é uma pessoa sem cultura, porém sua cultura não é vista como relevante no sistema escolar. Os sujeitos que compõem a EJA são pessoas que a sociedade deixou de lado, no que se refere a conceder o direito de estudar, desfavorecidas pela estrutura social. Tal estrutura, legítima privilégios ideologicamente e em aparatos legais do Estado, em detrimento de muitos que estão lutando pela própria sobrevivência, valendo-se de sua cultura não legitimada, vivendo de forma excludente em relação a ter seus direitos básicos garantidos. Logo é fundamental:

[...]Constituir a educação de jovens-adultos como um campo de responsabilidade pública. [...] Exige-se, pois, uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica no sentido de colocar-nos na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas. Constituir a educação de jovens-adultos como um campo de responsabilidade pública. (ARROYO, 2005, p. 13)

Sendo assim, [...] A inserção "escolar" não pode ser o ponto de partida". Segundo Arroyo (2005) a necessidade de conformar a EJA como política pública é urgente, uma vez que o sistema escolar tem dificuldade ao receber sujeitos que são vistos como evadidos ou com um histórico escolar frustrado. Conhecer melhor os estudantes que chegam ao sistema escolar, em busca de um direito que lhes foi negado por gerações, conhecer as estruturas concretas em que vivem seus direitos e do modo característico de viver seus direitos à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (LDB, n. 9394/96, Art.1º e 2º). (pag. 22)

Destacar o caráter dos jovens e adultos, com um olhar sensível, mas, não assistencialista, de modo a:

[...]superar visões restritivas que tão negativamente a marcaram. Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas

alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª. (ARROYO, 2005, p 23)

Para Arroyo, os estudantes da EJA, devem ser vistos como estudantes que foram” [...]privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir”, e que “[...]estão à margem desse direito.” É preciso reconhecer que são jovens e adultos, em trajetória específicas dessa faixa etária, que vivem as limitações impostas pelas estruturas sociais e que buscam o reconhecimento como sujeitos de direitos humanos, inclusive o direito à educação. (pág. 23)

Arroyo (2005), afirma que a EJA amplia seu espaço ao olhar os educandos como autores próprios de sua trajetória em busca de seus objetivos, quando os reconhece como participantes ativos contra as adversidades que os rodeiam, como sujeitos socioculturais. Olhar e ver que as privações dos bens sociais se misturam com as privações da escolaridade, e que, para corrigir tais distorções é preciso que a EJA seja compreendida como políticas públicas, essencial para “o legítimo direito à educação para todos. Esse "todos" abstrato se particulariza em sujeitos concretos. (pág.24)

Os estudantes da EJA, são seres humanos, que cujo roteiro de vida, são de exclusão, impostas pela sociedade e privados dos direitos” à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem.” (pág.24) São jovens e adultos que buscam por uma nova forma de vida, que lutam em busca dos seus direitos e se fazem sujeitos atuantes, no processo de construção dos diversos campos sociais, se constituindo seres sociáveis, como personagem principal no percurso de tornar-se humano.

Arroyo (2005), ressalta que o percurso de vida desses jovens e adultos, mesmo, marcado, pela evasão escolar ou pela falta de oportunidade de escolarização, na idade prevista como adequada, trabalham por sua “formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens.” (pág.25)

Segundo Arroyo, a configuração da EJA, está ligada a forma como é visto os jovens e adultos que participam do espaço formador da EJA. Terá caráter preventivo se o Estado reconhecer a trajetória dos jovens e adultos da EJA, marcada pela ausência de valores e condutas reconhecidas como adequadas pela sociedade. Essa perspectiva, sendo asseverada pela própria EJA, acaba por sustentar as ações propostas pelo sistema educacional para a EJA, o que:” [...]é um traço de nossa cultura elitista. A EJA vem

pagando um alto tributo quando se deixa impregnar por esse olhar negativo sobre a juventude popular. (25-26)

Arroyo (2005), reputa que a EJA como espaço formador, deve reconhecer a origem dos jovens e adultos, para estabelecer alternativas típicas para tais insuficiências ou necessidades e sustentar ações compatíveis e educacionais para a juventude. “[...]Essa postura supõe ver a juventude e a vida adulta como tempos de direitos. Da totalidade dos direitos e especificamente do direito à educação.” (pág. 25)

Para Arroyo (2005), o avanço desses direitos é evidente, no entanto, a ampliação do reconhecimento dos direitos dos sujeitos da EJA, viabilizou-se pela atuação dos movimentos sociais urbanos e rurais, onde, jovens marcam presença, e se fazem sujeitos de direitos.

A história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos. A reconfiguração da EJA estará atrelada a essa legitimação. (ARROYO, 2005, p. 28)

Arroyo (2005), assevera que espaço da EJA, deve ser o espaço da mudança, que almeja a inclusão dos sujeitos do seu campo de atuação aos direitos negados, sujeitos estigmatizados e explorados pela sociedade. Sujeitos que conseguem uma certa visibilidade nos movimentos sociais, onde se reconhecem sujeitos de direito, e esse reconhecimento exige legitimação, em contrapartida, passa ser dever do Estado, garantir esse direito, elaborando políticas públicas que os contemple.

O perfil dos sujeitos da EJA é marcado pela heterogeneidade. Arroyo (2005), indica que são mulheres, negros, trabalhadores do campo, jovens das classes populares, migrantes de diversas regiões do país que vêm de lutas pela vida e pelo reconhecimento dos seus direitos. São pessoas do meio popular, que trabalham, em sua grande parte na área de serviços e na informalidade, que lutam pela própria sobrevivência, servindo de mão de obra precarizada, em consequência da pouca ou nenhuma escolaridade. Tem-se também, a presença de profissionais autônomos, que encontram na terminalidade escolar a possibilidade de realizar uma formação universitária ou melhorar sua colocação no mundo do trabalho. O que nos leva a reconhecer que:

As trajetórias humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas nessa perspectiva. Assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade,

do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dúvida histórica de coletivos sociais concretos. (ARROYO, 2005, pág.30)

O autor considera que a estrutura da EJA precisa ser pensada, partindo das necessidades e particularidades dos jovens e adultos. Assim deve considerar sua história de vida, sua prática sociocultural e respeitar as diversidades de gêneros, de classe, étnico-racial, reconhecendo a fragilidade histórica pela exposição física e moral. Suas relações com a escolarização, caracterizadas pelas complexidades do sistema escolar, exige maior acuidade de sua passagem pela escola, pelas consequências deixadas na vida desses jovens e adultos. A EJA deve ser o espaço que iniciará a inclusão popular nos direitos até então negligenciados, pelo poder público e pela sociedade. (pág. 30-31)

É importante destacar que esta identidade heterogênea pode levar a determinados equívocos. Por exemplo, ao pensar em uma identidade coletiva desses jovens, adultos e idosos, deve-se olhar a história de vida de seus antepassados, que acaba sendo ocultada em generalizações, camuflando os direitos negados, a segregação e a exclusão social, cultural e econômica.

O que nos leva a reconhecer que, os estudantes da EJA, são seres humanos, cujo roteiro de vida, são de exclusão, impostas pela sociedade e privados dos direitos” à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem.” (Arroyo 2005, p.24). São jovens e adultos que buscam por uma nova forma de vida, que lutam em busca dos seus direitos e se fazem sujeitos atuantes, no processo de construção dos diversos campos sociais, se constituindo seres sociáveis, como personagem principal no percurso de tornar-se humano.

Mesmo que o roteiro de vida dos estudantes da EJA tenha a marca da evasão escolar ou falta da escolaridade dentro do tempo previsto e reconhecido como desejável, ao retornar para a escola trazem consigo uma identidade socio cultural e política, sua forma de pensar e entender a realidade de mundo em que se encontra inserido e uma orientação de seus atos, guiada pelas regras sociais, laborada em/de suas vivências.

Capítulo 2: Evasão, Currículo e disputa de saberes na EJA

2.1 O sentido político da educação escolar na EJA

A universalização da Educação Básica, é uma das metas principais do Plano Nacional de Educação (2014-2021). Um dos principais objetivos deste documento é ações públicas que promovam a erradicação do analfabetismo no Brasil nas etapas da vida escolar.

No campo das políticas públicas a educação de jovens e adultos ainda não foi tomada como prioridade. Para Arroyo (2005, p.22), a necessidade de conformar a EJA como política pública é urgente, uma vez que o sistema escolar tem dificuldade ao receber sujeitos que são vistos como evadidos ou com um histórico escolar frustrado. Conhecer melhor os estudantes que chegam ao sistema escolar, em busca de um direito que lhes foi negado por gerações, conhecer as estruturas concretas em que vivem, e do modo característico de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno citado pela LDB.

Destacar o caráter dos jovens e adultos, com um olhar sensível, mas, não assistencialista. Os estudantes da EJA, devem ser vistos como estudantes que foram” [...]privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir”, e que “[...]estão à margem desse direito.” É preciso reconhecer que são jovens e adultos, em trajetória específicas dessa faixa etária, que vivem as limitações impostas pelas estruturas sociais e que buscam o reconhecimento como sujeitos de direitos humanos, inclusive o direito à educação.

A história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos. A reconfiguração da EJA estará atrelada a essa legitimação. (ARROYO, 2005 p.28)

A EJA compreendida como política pública, pode expandir seu campo de atuação e corrigir os desvios decorrentes das desigualdades sociais e da reprodução da cultura elitista pela escola, fatores resultantes da falta de escolaridade, que interferem na vida dos sujeitos que fazem parte da Educação de Jovens e adultos. Reconhecer seus educandos como autores próprios de sua história, que os caracteriza como participantes ativos contra as adversidades sociais como sujeitos socioculturais.

Os educandos da EJA foram desassistidos dos direitos mais elementares para a garantia da dignidade humana, que acaba sendo ocultado em generalizações, que, camuflam os direitos negados, a segregação e a exclusão social, cultural e econômica. Roteiros de vidas marcados pela exclusão e destituição dos direitos, imposta pela sociedade. A EJA :

[...]é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam[...] semeaduras e cultivos, nem sempre bem definidos (ARROYO, 2005 p.30)

A luta da EJA para fazer parte das políticas públicas educacionais, sempre teve momentos altos e baixos. Em 2021 a Diretriz Curricular da EJA foi alinhada à Base Nacional Comum Curricular, conforme apresenta o Art. 1º da Resolução Nº. 01/2021 de 25 de maio de 2021 “Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos: I – ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular, acontece o que muitos especialistas temiam, a regulação do campo da EJA e não a sua emancipação, marcada pelo controle social de seu desempenho. Destaca-se, o inciso IV do Art. 6º, da respectiva Resolução que, versa sobre o processo avaliativo da EJA desenvolvida por meio de a Educação a Distância:

“Art. 6º Será estabelecido, pelos sistemas de ensino, processo de avaliação da EJA desenvolvida por meio da EaD, no qual haverá: IV – Garantia do efetivo controle social de seus desempenhos”. o documento limitou o trabalho pedagógico em conteúdo, colocando nas costas do professor e da escola o dever de apresentar o resultado esperado. No entanto, a definição do conteúdo único fere os princípios da autonomia da escola e o respeito à diversidade, que compõe a nação brasileira. (BRASIL, 2021)

Para garantir aos estudantes o direito à educação, é preciso entender que antes de qualquer outra coisa é preciso reconhecer a identidade desses sujeitos, que são trabalhadores que estudam, reconhecer as suas necessidades reais. Assim, reconhecendo a sua cidadania, o sujeito de direito, que de uma forma ou de outra fazem sua própria história. Não se pode tratá-los como crianças no período da alfabetização, devem ser valorizados pelo muito que conhecem da vida, considerando o conhecimento que esses trazem consigo para o interior da sala de aula.

Na EJA com a escolarização esses jovens e adultos, podem ter reparada a injustiça social, restaurando a dívida social para com esses sujeitos, a fim de que possam se sentir parte integrante de uma sociedade que até então os relegou a inviabilidade, à margem da dignidade humana. A valorização dos homens e mulheres se dá no tratamento de todos como seres humanos integrando a educação aos direitos humanos que são universais.

A Educação de Jovens e adultos se apresenta como um campo de possibilidades para toda população: para os que desejam reingressar, de retornar à escola para terminar seus estudos, que, por algum motivo foi deixado por um determinado tempo ou para aqueles que estão presentes pela primeira vez na escola, pois, nunca teve a oportunidade de se escolarizar, ficando excluído do direito à educação, sendo este um direito humano fundamental.

No Brasil, o problema do analfabetismo vem junto com a miséria que assola o país. Para se combater a miséria, é preciso enfrentar o analfabetismo. Sabe-se que essa miséria leva muitos brasileiros a desistirem da escola, pela necessidade de trabalhar para ajudar a família. A ausência do sujeito na escola aumenta ainda mais a desigualdade social. Esse é um dos muitos motivos que afastam parte da população da escola. Outro motivo da evasão está ligado a cultura legitimada pela escola, que faz uma segregação cultural dentro do ambiente escolar, uma vez que privilegia uma cultura dominante.

Esse é apenas um breve quadro dos motivos que contribuem também para a evasão escolar no Brasil. Isso se confirma, quando se abre vaga nas escolas, para receber jovens e adultos que por motivos vários não estudaram na época regulamentar, mas não prepara um profissional para atender a esses sujeitos, negando a eles, uma vez mais, um direito garantido na Legislação Nacional.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica, apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei nº 9.394/96, tem como princípio a garantia do direito à educação, para todos que não usufruíram desse direito na idade considerada adequada, pelas políticas de Estado.

A estrutura curricular tem uma intencionalidade que se direciona para uma determinada classe social, sendo um mecanismo de poder, conseqüentemente não é neutra, pois, está sempre comprometida com uma ideologia, seja ela dominante ou de resistência. No caso do Brasil, as políticas educacionais são altamente favoráveis a classe dominante. É na escolha do que será ensinado, que se define qual o tipo de formação humana se chegará, podendo ser racional, idealizador, crítico, competitivo. É exatamente nessa escolha que demarcar-se-á privilégios, determinará e legitimará a estrutura social.

Uma Nação que valoriza a educação e seus profissionais se torna uma sociedade preparada para o mundo globalizado, se coloca em pé de igualdade com os outros países e não um país vencido, vendido, sem autonomia. A educação libertadora, concepção de Paulo Freire que está registrada em seus ricos livros pelo mundo a fora, educação que promove a humanidade, a emancipação, a liberdade de todos, está evidenciada na Constituição de 1988 em seu Art. 205, que diz:

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

Sendo a educação, um direito, a educação para todos não pode ficar alheia a diversidade brasileira. A educação escolar deve romper com a visão de homogeneidade que tem provocado crise de identidade educacional e institucional.

2.2 Currículo e cultura clássica dominante

O currículo é responsável pela organização, gestão, funcionamento e prática pedagógica na estrutura escolar. É constituído por três dimensões: legal, pedagógica e epistemológica. Sua dimensão legal é prescritiva “e se origina na Constituição Federal, onde estão estabelecidos os princípios da escola.

A dimensão legal, prescritiva, normativa do currículo é composta pelas diretrizes governamentais que regulam o sistema educacional, ou seja, currículo formal: constituído pelas Diretrizes, ou parte Legal, normativa que determina o conteúdo a ser ensinado desde a esfera municipal, estadual e federal. O artigo 205 declara que:

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

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, regula o sistema educacional nacional da Educação Básica ao Ensino Superior, a Lei 9.394 de dezembro de 1996, sendo a mais importante lei educacional brasileira. A Constituição de 1988 também deu origem a Lei 8.069/1990 relativo ao Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), documento que

regula os direitos da criança e do adolescente, que os institui sujeitos de direito e prescreve as ações na defesa desses direitos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é responsável por regulamentar as Diretrizes, Metas e Estratégias para a execução da política educacional brasileira entre os anos de 2014 e 2024.

Baseado no currículo normativo, forma-se o currículo planejado por editoras ou grupos empresariais do campo educacional. O currículo é intencional e para uma determinada estrutura social, constituindo-se um mecanismo de poder. O currículo não é neutro, pois, está sempre compromissado com uma ideologia, seja ela dominante ou não. Logo é neste documento que se define: Qual conhecimento deve ser ensinado; que tipo de ser humano deve se tornar: racional, competitivo, idealizador, crítico; quais as escolhas de seleção que privilegia um tipo de conhecimento.

Como revela Fernandes (2022, p. 04) o Currículo é território de disputa de poder, onde grupos favorecidos demarcam território e tentam ampliar seu espaço de dominação, silenciando vozes enfraquecidas pela estrutura social injusta, que erroneamente valoriza a cultura legitimada de uma minoria favorecida, uma vez que:

[...], não é possível ensinar todos os conhecimentos na escola, seja pela falta de tempo, de recursos ou até mesmo pelo pouco valor de determinados assuntos para o desenvolvimento humano. Assim, sempre será preciso fazer uma seleção de conhecimentos, uma escolha sobre o que vai compor o currículo escolar. (FERNANDES, 2020-2022. p.04)

Sendo que:

[...] Para determinado público, pode-se escolher conhecimentos que tendem a limitar o horizonte de possibilidades dessas pessoas àquilo que elas já têm no dia a dia, ou seja, vão inserir-se no trabalho mais próximo viver o ambiente já conhecido. Para outros, pode-se escolher um currículo com um horizonte bem mais amplo de possibilidades, o que acontece justamente porque não vivemos em uma sociedade justa, e isso se reflete a problematização da escolha dos currículos para cada classe social (GALIAN, 2016^a, apud FERNANDES, 2020-2022. p.04).

Silva (2003) afirma que, para Apple (2006), currículo está intimamente ligado ao poder, para controlar e regular a distribuição do conhecimento, uma vez que, os critérios que formam o currículo resultam de um processo que refletem os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes, pois a questão não é apenas qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera verdadeiro.

Considera, importante analisar tantos valores, normas e disposições, quanto os pressupostos ideológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial. A função da escola deve ser, além de transmitir conhecimento, deve ser também a de reproduzir conhecimento.

O currículo é uma construção histórico-social em permanente transformação, uma vez que acompanha as mudanças que ocorrerem constantemente na sociedade. Logo é possível afirmar que:” o currículo é um material pedagógico, espaço de discussão sobre que incluir ou excluir, fomentando e concretizando múltiplas vozes sociais.” E pode-se afirmar também que o currículo é “[...] construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (BRASIL, 2007, p. 9).

“as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (Silva, 1995, apud GOMES, 2007. Pág. 24).

O currículo real é formado na sala de aula pela relação educador-educando e dos mesmo com o conhecimento, onde se efetiva o planejamento, sua concretização se dá, de forma distinta do planejamento. A dimensão pedagógica do Currículo, é a proposta de organização de um roteiro de escolarização, abarcando os conteúdos estudados, ações concretizadas, atribuições desenvolvidas, visando o desenvolvimento integral do educando.

O currículo é fundamental para o ambiente escolar, na sua organização, nas estratégias, para gerir recursos, valores, fundamentos, colabora para as aprendizagens comuns do coletivo e para o desenvolvimento do sujeito singular, uma vez que, é no currículo que apresenta o que se deve ensinar, o que o aluno deve aprender, qual conteúdo deve compor o currículo e qual a finalidade de tal conteúdo.

A dimensão pedagógica, é a proposta de organização de um roteiro de escolarização, abarcando os conteúdos estudados, ações concretizadas, atribuições desenvolvidas, visando o desenvolvimento integral do educando.

A dimensão epistemológica é composta pelos saberes científicos distintos, teorias do conhecimento e a prática, pelas metodologias que resultam no desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Engloba os conceitos que estruturam modelos, relações

sociais e histórica. Investiga a definição, a origem, a possibilidade e valores do conhecimento humano.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais o desenvolvimento das experiências escolares, que rodeiam o conhecimento, entremeadas pelo conjunto de evidências e saberes entre seus atores, com os conhecimentos acumulados de acordo com a história que constituem a estrutura da sociedade, que constroem as identidades dos estudantes, compõem o currículo. Assim, currículo se define pela cultura, relação social, conhecimento. Sendo assim o:

(...) não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. (LOPES, 2018 p. 25)

A apreciação de Freire (2003) ao currículo, encontra-se na concepção de educação bancária, que compreende o conhecimento como constituído por informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno, instituindo, assim, um ato de depósito bancário.

A escola tem a função de ligar os saberes socialmente produzidos no âmbito escolar, e o conjunto de aprendizados que são praticados e partilhados pelos membros de um grupo, formando estudantes autônomos, criativos e críticos. Assim

Enquanto instituição que promove o aprendizado sobre o conhecimento humano acumulado com vistas ao desenvolvimento, a escola tem por obrigação promover o acesso a certos conhecimentos que, para a maioria das pessoas, não são acessíveis em outro lugar que não a escola. (FERNANDES, 2022, p. 07)

Logo os conhecimentos escolares são práticas produzidas socialmente. Constituem as diretrizes do currículo, condizentes com as organizações responsáveis por desenvolver os processos dos conhecimentos científicos: as universidades e centros de pesquisas, para o mundo do trabalho, desenvolvimentos das tecnologias, as práticas esportivas e corporais, processamento de bens artísticos, de saúde, exercício da cidadania e movimentos sociais. Sendo assim, a organização curricular é também uma organização cultural. O currículo resulta da seleção de saberes. O currículo é produto histórico e:

Se percorrermos historicamente a teoria curricular, podemos analisar o currículo escolar a partir de dois grandes eixos: as concepções tradicionais ou conservadoras e as concepções críticas. Com origem nos Estados Unidos, tanto as visões conservadoras como as críticas influenciaram sobremaneira o campo no Brasil. De plano de estudos o conceito evoluiu para a visão de currículo como a totalidade e experiências vivenciadas pela criança, sob a orientação da escola, levando em conta e valorizando os interesses do aluno. Seus representantes, Dewey e Kilpatrick, contribuíram para o desenvolvimento das teorias progressivistas. As teorias progressivistas começaram a se delinear a partir do século XVIII e se constituíram como tentativa de buscar respostas aos problemas socioeconômicos advindos dos processos de urbanização e industrialização ocorridos nos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX (ZOTTI, [2006], documento on-line apud FERNANDES, 2020-2022).

As teorias compõem e estruturam o currículo e define conteúdos e finalidades, podendo ser de cunho político, social, histórico e ideológico. O currículo pode ser tradicional, ou seja, não interfere na realidade social do educando, aliás tem como foco manter a ordem social. Pode ser crítico, em que mostra a forma como aparece na sociedade o resultado do currículo e pode ser pós crítico, de visão multicultural, considerando as culturas diferentes que se complementam, sem se sobrepor uma sobre a outra.

As teorias pós críticas podem ser liberais e pregam a tolerância, respeito e harmonia entre as culturas, porém conserva as estruturas intocadas, privilegiando o já privilegiado e desfavorecendo o já socialmente desfavorecido. Aborda questões raciais e étnicas abarcando a necessidade de questionar a desvalorização e menosprezo cultural de grupos historicamente prejudicados pelo preconceito e racismo. Aborda também a supremacia masculina e branca na sociedade, definidos no contexto social e histórico.

Destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. O multiculturalismo, mesmo sendo considerado estudo da antropologia, que considera o aspecto biológico, social e cultural do homem, mostra que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra.

Em relação ao currículo, o multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante. As teorias pós críticas aprofundam as discussões sobre currículo e a relação com a desigualdade social, o feminismo, gênero, identidade cultural e étnica e sua contribuição no processo de ensino aprendizagem.

Entre os teóricos importante na discussão das disputas de poder dentro de um campo social, está Pierre Bourdieu (1996). Bourdieu afirma que o capital cultural é encontrado em três estados distintos e que a sua posse distingue grupos e indivíduos no campo social.

“A noção de capital cultural impõe-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar, a distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classes. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanta visão comum que consideram o sucesso ou fracasso escolar com o efeito das “aptidões” naturais quanto as teorias do “capital humano”. (BOURDIEU, 1996, pág.73)

O espaço social é constituído por agentes ou grupos conforme suas colocações nesse meio social, determinados por dois princípios de diferenciação, ou seja, o capital econômico e o capital cultural, que delibera a semelhança e a proximidade, pelo volume dessas duas dimensões. A Primeira dimensão, diz respeito ao volume global de capital, o econômico e o cultural, e a segunda diz respeito a estrutura do capital, ou seja, o peso relativo dos capitais, no volume que os engloba.

Esse capital global determina a distribuição dos grupos ou agentes no espaço social e os diferenciam dos grupos não pertencentes ao mesmo campo social. No espaço social o portador de capital econômico, opõe-se ao portador de capital cultural, e esses dois opõem-se aos portadores menos favorecidos de tais capitais, pois as práticas e os bens definem as diferentes posições dos agentes no campo social e os diferenciam pela intermediação dos gostos, dos costumes e de sua força geradora.

Ao surgir a divisão de trabalho, surgiu também a valorização de uns, apregoados como os mais capazes de tarefas mais elaboradas e a desvalorização daqueles que executavam as tarefas concebidas como grosserias e braçal, sem o uso da inteligência. Essa ideia persiste no meio social até hoje, só que, de forma mais refinada. E desde de tempos atrás, essas ideias são repetidas por todos os cantos, como blindagem da camada dominante, àqueles considerados como lugar dos favorecidos economicamente.

E para tal blindagem a classe dominante que tem o Estado a seu serviço, resultado de troca de favores, impõe a maioria das pessoas, os valores e costumes e a forma como cada classe deve viver. E para afirmar tal ideia, a camada dominante usa todos os recursos metodológicos utilizados para manipular e calar aos que não aceitam tais grupos demarcar lugares imaginários reforçados pela cultura reproduzida e legitimada pelas famílias

favorecidas, pela igreja e pela escola. E a função da escola consolidará a partir do currículo estabelecido. Como revela Bourdieu

“A maior parte das propriedades do capital cultural está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe o trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo, é integrante da “pessoa”, um habitus. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente. [...] Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição.” “[...] é por intermédio do tempo necessário à aquisição que se estabelece a ligação entre o capital econômico e o capital cultural. Com efeito, as diferenças no capital possuído pela família implicam em diferenças: primeiramente, na precocidade do início do empreendimento de transmissão e de acumulação, tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo biologicamente disponível, ficando o tempo livre máximo a serviço do capital cultural máximo, e depois na capacidade assim definida para satisfazer às exigências propriamente culturais de um empreendimento de aquisição prolongado.” (BOURDIEU, 1996, pág. 75-76).

Um exemplo de capital objetivado é a língua, o idioma nacional que prossegue existindo sem ser reduzida a sua importância para os agentes do campo social, e que, quanto maior o domínio da língua culta, maiores a chance de sucesso desse ou desses agentes em um determinado espaço social.

As diferenças distanciam um grupo de outro tornando os opostos e situa-os, em campos diferentes, resultantes da disputa de divisa, o que gera discussões, em torno da existência de classes e essas discussões tem o objetivo de negar as diferenças, os conceitos de diferenciação, conservando e reproduzindo assim, as desigualdades.

No campo social, tem outro tipo de capital, o capital político, gerado pelo capital cultural e o capital escolar, que difere com outros critérios os seus portadores. Endossa a apropriação de bens e serviços, transmitidos por direito de sucessão. Quanto mais elevado o capital cultural de origem, mais rentável o investimento escolar para o estudante, uma vez que, as estratégias de reprodução são mais centradas nas escolas, que são responsáveis pela distribuição do capital cultural. As estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar, reproduzem a estrutura do capital cultural.

Bourdieu (1996), compara a escola com o demônio de Maxwell, que separa no interior da escola, os alunos que possuem capital cultural diferente e desigual. Prática que favorece os que tem um capital cultural como herança de família, daqueles que não

possuem, perpetuando assim as diferenças sociais que há muito tempo existe como aptidão. A ordenação, rito, valoriza as origens nobres, com a sucessão ou consagração, legitimando assim a dominação. Os exames e concursos, justificam a divisão e garantem a competência técnica como certificado de competência social.

A imposição do nome garante sucesso social, em que a escola consagra a diferença social instalada, consagrando os detentores estatutários de competência social. Consagra assim, herdeiros da antiga nobreza como portadores de títulos nobres, hereditários, escolares. Revalida os administradores da indústria, os grandes médicos, os políticos, mascarando a nobreza de estado. Valoriza a aptidão escolar e herança cultural legitimada e autorizada pela escola.

A nobreza instituiu o estado para manipular o poder, a condição conservadora da sociedade. Os indivíduos, os agentes, em nome dos privilégios, mesmo sofrendo pressão de uma estrutura frágil e precária, conservam a estrutura hierarquizante do sistema de dominação, para manter a ordem social. A percepção do espaço social é o início da compreensão das relações do mundo social. Os indivíduos ou grupos, que ocupam posições relativas em um espaço de relações, existe e subsistem na e pela diferença, que é o princípio real dos comportamentos desses indivíduos ou grupos.

A diferenciação social pode gerar concorrências individuais e enfrentamentos coletivos, entre os agentes em situações distintas no espaço social. O papel da ciência social é o de construir e descobrir a origem da diferenciação, que gera em teoria, o espaço social, a partir das experiências. No entanto, essa diferenciação sofre variações no tempo e espaço. Entretanto as diferenças estruturam o campo social de todas as sociedades, mantidas pela proximidade, disposições e interesse dos agentes sociais que compõem esse espaço social.

Bourdieu (1996) afirma que, o Estado e o processo de unificação dos diferentes campos sociais, econômico, cultural, político, entre outros, estão juntos na composição crescente do controle legitimado da violência física e simbólica. O Estado passa a ser o regulador do funcionamento dos distintos campos sociais, intervindo financeira ou juridicamente, de forma a direcionar o funcionamento ou comportamento dos agentes no campo social. A dominação tem efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendram na rede cruzada de limitações que cada um dos dominantes dominados pela estrutura do campo pelo qual exerce a dominação.

Bourdieu (1996) atesta que, no campo cultural, as relações constituem o campo de luta, onde forças e interesses se chocam, da conservação e da renovação, e para isso,

juntam-se os agentes, com interesses comuns, para a conservar as funções e privilégios. Porém, essas relações sofrem pressão do meio em que são constituídas, estabelecendo forças contrárias, em um micro campo social, espaço em que a supremacia masculina é evidenciada, onde o homem tem seu lugar de privilégios, que justifica as suas realizações.

Esse reconhecimento é dado pelo mundo social pelas relações que constituem o campo e que afirma a superioridade de determinados agentes dentro de um mesmo campo sobrepondo aos demais campos. A identidade, por exemplo, exigida pelo meio social, como um suporte que vincula um conjunto de propriedade que se ligam ao sujeito, como sua nacionalidade, seu gênero, idade, estado civil, entre outros, são garantidos pelo estado, no entanto, essa garantia é conferida aos agentes de todos os campos possíveis, de forma oficial.

Os saberes produzidos no interior de cada grupo, torna-os distintos, dando a eles uma especificidade única. separando assim tais grupos, demarcam lugares imaginários, reforçados pela cultura dominante, promovendo as desigualdades sociais, geradoras de injustiças, de preconceitos. E assim despertam nos grupos dominantes um senso de proteção de interesses de tais grupos, pois estes, vivem cotidianamente na corda bamba, uma vez que estão imersos em uma estrutura fragilizada, que pode desmoronar ao menor movimento de mudança, e isso acaba sendo castrador para determinados integrantes desses meios.

Bourdieu (2007), declara que o motivo pelo qual aceitamos e declaramos à escola como um organismo capaz de mudar a sociedade e possibilitar que um indivíduo de uma determinada classe social, possa galgar para outro nível, é fruto de uma ideologia dominante. Ideologia que nos acomoda, pois todas as perspectivas apontam para o fato da escola ser reprodutora e legitimadora de uma cultura dominante. Logo isso, a torna incapaz de qualquer transformação social, pois a mesma trata igualmente indivíduos de diferentes classes sociais, dentro do âmbito escolar e atribui as diferenças de êxito como sendo algo inato ou como um dom.

Essas características valorizadas pela escola são transmitidas pelas famílias a seus filhos por vias indiretas, que são sistemas de valores implícitos, interiorizados, que são atribuídos para definir as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. Assim, essa herança cultural é responsável pela diferenciação inicial das crianças diante da experiência escolar, de acordo com as taxas de êxitos.

“As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais podem-lhes dar. Elas herdam também saberes, o gosto e um bom gosto, culpa rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom.” (BOURDIEU, 1996, pág.45)

O nível cultural de cada família pode determinar em parte o sucesso ou fracasso da criança diante da escola. As crianças que são originárias dos meios mais favorecidos que herdam dos pais além dos hábitos, herdam saberes, gostos, refinamento que lhes dá vantagens diante do rendimento escolar. Tais vantagens atribuídas ao dom, são resultantes da herança cultural, difundidas de forma sutil no ambiente familiar, fazendo com que aqueles alunos que são desfavorecidos culturalmente sejam prejudicados e colocados na categoria de responsáveis pelo próprio fracasso escolar.

A herança cultural possibilita a desenvoltura, o sucesso diante das atividades escolares, uma vez que, o contato com a cultura familiar, o domínio da língua culta, os torna merecedores dos dons, com o qual fazem seu êxito. A norma culta da língua, valorizada pela escola, desfavorece a camada popular, que sente deslocada por não compreender o que está se pedindo ou dizendo.

Os professores direta ou indiretamente, provocam um certo desconforto, uma sensação de não pertencimento ao universo escolar, ao valorizar o bom gosto, a estilo e a elegância que as crianças das famílias de classes dominantes apresentam, o que, acaba por provocar a evasão escolar, a repetência nos mais persistentes.

Se a escola trata todos igualmente dentro do ambiente escolar, mesmo sendo eles de classes diferentes, essa mesma escola provoca a desigualdade diante da cultura, e com isso impossibilita os ideais democráticos. Ideais estes, que almejam uma igualdade social, que parece de certa forma, mais uma utopia, uma vez, que ela protege os privilégios, daqueles que são favorecidos pela cultura dominante. A cultura escolar, estando ligada a cultura dominante, exige maior esforço dos estudantes que pertencem a classes diferentes.

“Com efeito, o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado a aptidão para o manejo da língua escolar que isso é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas.[...] Mas, a influência do meio linguístico da origem o cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo de expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente,[...] De outro lado, porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos rico- uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer

lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola.”(BOURDIEU, 1996, pág.46)

E é essa cultura herdada, que instrumentaliza seus portadores, dando-lhes todas as possibilidades de obterem sucesso no âmbito escolar, pois é essa herança cultural que é transmitida e aceita pela escola, pois, tanto a escola quanto os portadores dessa cultura, se comunicam e se entendem. Assim, o aluno capta o que professor ensina facilmente, deixando-o na condição de merecedor da graça.

2.3 Currículo e educação de jovens e adultos

A educação é uma das dimensões fundamentais da vida social. Ao longo da sua história, a maior parte do tempo conservou e assegurou a composição estratificada de uma dada sociedade, garantindo vantagens e privilégios para favorecimento de grupos causando grande prejuízo para a maioria da população.

A cultura escolar clássica está diretamente relacionada com a cultura dominante. Por isso, exige maior esforço dos estudantes pertencentes a classes diferentes. Possibilita a quem obtém tal cultura, ter sucesso no âmbito escolar e que torna tudo ainda mais difícil, para o estudante que está tentando aprender a partir da ótica de uma realidade que não é a sua.

Desta forma, a cultura elitista reproduzida pela escola, representa um entrave para a camada popular. Enquanto favorece a classe dominante, destina a estudantes populares, no máximo o acesso ao ensino profissionalizante, aumentando a desigualdade social. Os estudantes populares são privados do acesso aos bens culturais, onde os desvalidos são os mesmos: negros, indígenas, migrantes, mulheres, moradores dos bairros periféricos, idosos, entre outros.

A desigualdade social é algo bastante intrigante, uma vez que, o tratamento dispensado para estudantes da classe dominante não contempla também os estudantes da classe popular. Para as classes populares, estar na escola é questão de resistência e persistência. A evasão escolar é marcante no meio das classes populares. A sensação de não pertencimento, aliado a outras dimensões estruturantes da sociedade capitalista, tem peso determinante na permanência ou não do aluno na escola, impulsionando assim evasão escolar, principalmente para os estudantes das classes populares.

A linguagem escolar clássica é muito diferente daquela que é usual no cotidiano de estudantes das classes populares, que acaba por excluir tal estudante mesmo ele estando dentro do sistema escolar. As pedagogias liberais, e em especial, a tradicional defende a predominância da liberdade e de interesses individuais na sociedade. A organização social é baseada na propriedade privada dos meios de produção, a sociedade é dividida em classes.

Saviani (1999), aponta a necessidade de cuidar do que é a fundamentalmente da escola, para que ela possa ser mediadora da democracia da sociedade. Portanto ele afirma que:

"Do ponto de vista prático trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade, através da escola, significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes" (Saviani, p.42)

A escola prepara os indivíduos para desempenhar papéis sociais de acordo com suas aptidões. O indivíduo é adaptado pela cultura individualista, aos valores, as normas em vigor nas sociedades de classes. O aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, a ideia de igualdade de oportunidade, penaliza os estudantes que são desfavorecidos economicamente, logo, o sucesso de uma minoria é reconhecido como mérito e o estudante que fracassou no sistema educacional é responsabilizado pelo insucesso. Na educação de jovens e adultos esse fenômeno é potencializado, mas:

Desde a infância a escola exerce seu papel sobre o cidadão. "A partir da Pré-primária, inculca-lhe durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o Aparelho de Estado familiar e o Aparelho de Estado escolar, saberes práticos (des savoir faire) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). Algures, por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai na produção: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e, seja como for, faz um terço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros de médios e pequenos empregados, de pequenos médios funcionários, pequeno-burgueses de toda espécie. Uma última parte consegue ascender aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer, além dos "intelectuais do trabalho coletivo", os agentes da exploração (capitalistas, managers), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, a maioria dos quais são laicos convencidos)" (Althusser apud LUCKESI, 1994, p.46).

A educação brasileira, seguindo o curso da história, dividida em educação para pobres e educação para ricos, focada em manter a ordem social. A estrutura curricular brasileira, sendo um mecanismo de poder, conseqüentemente não é neutra, pois, está sempre compromissada com uma ideologia, seja ela dominante ou de resistência. No caso do Brasil, as políticas educacionais são altamente favoráveis a classe dominante, abalizadora de privilégios, determinante e legitimadora da estrutura social.

Sendo a educação um direito, a educação para todos não pode ficar alheia a diversidade brasileira, deve romper com a visão de homogeneidade que tem provocado crise de identidade educacional e institucional.

Quando a escola valoriza a cultura dominante, reproduzindo a mesma em seu cotidiano, tratando como iguais, estudantes de culturas tão diferentes, oportuniza ao estudante que traz consigo o capital cultural incorporado e desfavorece a cultura do estudante da camada popular. A cultura da camada popular, não agrega oportunidade de igualdade. A escola conserva a estrutura prevalecente na sociedade, que visa a formação de trabalhadores dóceis e conformados para mercado de trabalho.

A camada popular é levada a pensar dentro dos padrões dominantes, que força a aceitação da estrutura social como algo necessário e imutável. Se é necessário e imutável, é aceito como verdadeiro e legitimado como justo, mesmo, que a desigualdade grite na cara de todos o contrário.

No cotidiano são internalizados esses valores, de aparência camuflada, aceitos como espontâneos, principalmente por aqueles que mais sofrem as conseqüências dessas inculcações, impostas pela classe dominante. Tal aceitação exige muita vigilância por partes de professores no exercício de suas funções, para combater tais inculcações:

“Ora, se consideramos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que em toda sociedade onde proclamam os ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades diante da cultura.”(LUCKESI, 1994, pág.53)

Sendo assim, o capital cultural hegemônico acaba por colaborar para o aumento da evasão escolar na educação de jovens e adultos. No entanto, a educação escolar é considerada de suma importância na construção do conhecimento científico e na

perspectiva de oportunidades. Ainda que sejam tratados como iguais no sistema escolar, o capital cultural de sujeitos pertencentes a diferentes classes sociais, não apresentam resultados semelhantes em suas vidas.

A escola está para meio como o meio está para a escola. A relação escola-meio, faz com que a escola reproduza direta ou indiretamente a cultura do meio em que está inserida. Ao valorizar a forma culta da linguagem acaba por deixar a margem os que dela não fazem uso. O tempo que a escola tem para exercer sua função é subdividido em disciplinas, e isso distancia quem tem o domínio da língua daqueles que não usam a forma culta da linguagem. A escola constituída de tal forma, responsabiliza o estudante pelo fracasso escolar, se eximindo da responsabilidade social que lhe cabe.

A classe popular luta dia a dia para mudar a desigualdade social, o estudante dessa classe, que persiste e rompe as barreiras impostas pelos que mantêm o domínio do capital econômico, social e jurídico, muitas vezes, tem inúmeras dificuldades para se manter no meio escolar.

O que mais pesa contra o estudante da classe popular é o financeiro. Ele quer continuar seus estudos, mas precisa sobreviver, necessita trabalhar. Após uma jornada dura de trabalho, chega na faculdade exausto pela fadiga da dura batalha pela sobrevivência e encontra um sistema montado para favorecer a quem é beneficiado pela cultura dominante. A lutar é árdua contra um sistema opressor e injusto. Contra o preconceito, a insensibilidade de alguns professores e com a falta de solidariedade dos colegas, que embrutecidos pelo sistema reproduzem e justificam inconscientemente a violência que muitas vezes também foram vítimas.

Trabalhar e estudar não é tarefa fácil de se cumprir. Inúmeras dificuldades levam muitos a deixarem de lado o sonho de concluir os estudos. Poucos conseguem completar o ensino médio. O sonho de entrar em uma universidade, torna cada dia mais distante na vida do trabalhador-estudante, que chega na escola lutando contra o cansaço e a fome, uma vez que muitos saem do trabalho e seguem direto para a escola.

A escola que vê nesse trabalhador as marcas da fadiga diária e de alguma forma o acolhe, o estimula seguir em frente, o enche de esperança no amanhã, pois sabe ele o quanto será importante para sua vida aquela oportunidade.

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra

prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. (pág.141)

Paulo Freire (2003) propõe que educação seja problematizadora. Defende que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece e que conhecimento é sempre intencionado, intencional, ou seja, dirigido para alguma coisa.

O conhecimento envolve intercomunicação e é por meio dela que os homens se educam. O ato pedagógico deve ser um ato dialógico. Os conteúdos programáticos em sua concepção são construídos, portanto, diferentes em relação às teorias tradicionais.

Em seu método, Freire (2003) utiliza as próprias experiências de seus estudantes para determinar os conteúdos programáticos, tornando o conhecimento significativo para quem aprende, não nega o papel dos especialistas para organizar os temas de forma interdisciplinar.

Os conteúdos são definidos junto com os educandos e na realidade em que estão situados. Elimina a diferença entre cultura popular e cultura erudita e permite que a primeira também seja considerada conhecimento que legitimamente faz parte do currículo. O que pode também contribuir para a diminuição da evasão na educação de jovens e adultos.

O currículo oficial evidenciado no processo de ensino aprendizagem, acaba sendo um dos fatores de evasão escolar, na vida daqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade regulamentar obrigatória.

A desvalorização do patrimônio cultural do estudante da camada popular, em detrimento de uma cultura dominante, armada de recursos econômicos, culturais e sociais, legitimado pela estrutura social, mantém e perpetua a desigualdade social. A prática pedagógica escolar pode conservar modelos ou resistir a forma instrumentalista imposto pelo mercado.

Essa prática escolar que perpassa a vida das pessoas, da infância à maturidade, deixa sua marca indelével na personalidade de cada um reproduzindo a força de trabalho; reproduzindo mais propriamente as relações de produção de uma dada sociedade. Os papéis definidos pela divisão social do trabalho se especificam conforme a escolaridade de cada um. "Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: (LUCKESI, 1994, pág. 47)

Considerações Finais

Bernard Charlot (2013) afirma que a educação escolar tem uma significação política de classe e que por isso não é neutra. A educação transmite modelos sociais, forma a personalidade ao seguir normas que refletem as relações de força da sociedade, a partir de bases psicológicas, estruturando assim um sentido político. Ressalta que o indivíduo é reprimido por meio da educação, que o cerca e o ajusta ao modelo social, inculcando os valores, as concepções de políticas sobre a sociedade e seus agentes, determinando modelos de comportamento.

Charlot (2013) considera que a educação ocupa uma função política mistificadora, quando divulga ideias “verdadeiras” descontextualizadas das dimensões sociais, econômicas e políticas. Para o autor, as ideias pedagógicas dos aspectos políticos da educação, vê-se na obrigação de estabelecer limites necessários: a pedagogia aborda a política, mas sem aprofundar, sem desmascarar a participação da educação na dominação de classe.

Para Charlot (2013), toda ideologia é um sistema teórico que traz em sua raiz as ideias que reforçam a dominação de classe, tendo o objetivo de justificar a divisão social do trabalho e disfarçar a luta de classes.

A educação traça um paralelo entre a escala social do trabalho e a capacidade cultural de cada um. Por intermédio do capital cultural de cada sujeito, classifica as funções sociais básicas em simples e aquelas que são consideradas mais relevantes, imprescindíveis. Essas diferenças sociais são atendidas pela educação que é comum e diferenciada simultaneamente, atendendo a demanda da sociedade, pesando o capital cultural de cada indivíduo, exigidos pelas funções. Favorecendo aqueles que tem maior grau de instrução, deixando os menos favorecidos cada vez mais a margem da sociedade. Porém a educação cultural desempenha o papel profissional, social e político, camuflando o poder social da educação.

Por isso, Libâneo (2013) indica a importância do currículo, pois através deste, tem-se a viabilização do processo de ensino e aprendizagem. Através do currículo tem-se um caminho que serve para identificar que projeto de sociedade e formação humana é proposta por uma sociedade. Importante destacar que este projeto de sociedade está ligado diretamente a interesses econômicos e sociais que intensificam as disputas de poder dentro de uma dada sociedade.

Para tanto, a estrutura curricular da EJA precisa ser pensada, partindo das necessidades e particularidades dos jovens e adultos, considerando sua história de vida, sua prática sociocultural. Precisa também respeitar as diversidades de gêneros, de classe, étnico-racial. Reconhecer a fragilidade histórica pela exposição física e moral, suas relações com a escolarização, caracterizadas pelas complexidades do sistema escolar, o que exige maior acuidade de sua passagem pela escola e as consequências deixadas na vida desses jovens e adultos.

O adulto traz consigo conhecimentos ainda não apropriados pela criança e ao adolescente, afinal o adulto mesmo não escolarizado cumpre com a responsabilidade social que lhe é imposta pela sociedade. Na zona rural ou urbana, o adulto tem sua carga de trabalho que o impede de escolarizar, pois a pressão pela sobrevivência o impede desde cedo de investir em sua escolarização.

No entanto, a dimensão socializadora da escola resiste contra a instrumentalização do saber sistematizado, para servir ao mercado de trabalho, dentro de uma visão neoliberal, cuidando da saúde econômica do país, alienando o estudante a um determinado comportamento considerado adequado para cada função no mundo mercadológico. A tendência socializadora da escola tem em vista a formação integral do estudante, tenciona a emancipação do mesmo.

[...]na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua também sociais e econômicos...a educação como uma instância dialética que democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só políticos, mas serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade. Ela medeia esse projeto, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática. Assim, se o projeto for conservador, medeia a conservação; contudo, se o projeto for transformador, medeia a transformação; se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia. (FREIRE, 2019, 49)

Por isso, para superar esse contexto excludente Freire (2019) alerta educadores e educadoras, professores e professoras em formação sobre a importância de saber escutar, valorizar o saber dos educandos e educandas e o respeito a autonomia dos seres em construção, com quem deparam ou depararam no campo da EJA.

É fundamental que o educador ou educadora, leve em conta os saberes que foram construídos na prática cotidiana de seus educandos e educandas, respeitando seus saberes, uma vez que são seres sociáveis e produtores de conhecimentos. O professor deve ampliar tais conhecimentos, a partir do diálogo com seus educandos em sua prática pedagógica. Dialogando, o professor ensina e aprende, refletindo sobre a realidade social de seus

educandos, ajudando-os numa leitura a partir de suas próprias impressões e vivências, sua subjetividade e sua atuação onde estão inseridos,

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. [...] É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. [...] Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos." (FREIRE, 2019, p. 31-32)

A prática progressista deve ser curiosa, questionadora, baseada na pesquisa, combatente do conformismo, onde o diálogo, a ética, a crítica, a humildade, se fazem presente e por tanto se faz democrática. O educador progressista em seu fazer pedagógico, não vê indivíduo, vê sujeito de sua própria história. Considera a “inconclusão do ser que se sabe inconcluso,” e assim sendo respeita sua autonomia, enriquecendo sua atuação docente, onde a figura central do processo de ensino aprendizagem é a pessoa do educando. Problematiza temas que são partes integrantes da vida do educando, redefinindo o conteúdo programático.

Como revela Freire (2019) respeitar a autonomia do ser do educando, respeitar sua dignidade é uma recomendação ética, e que jamais deve ser entendido como concessão de uma gentileza ou um favor. Por tanto:

[...] é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. [...] É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. [...] Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. (FREIRE, 2019, p.58-59)

Sem o respeito as condições existenciais do educando, a sua dignidade, ao ser em formação, com a elaboração cultural do seu próprio meio, vivenciada e experienciada, dificilmente o professor ou professora dará como valorizável o conhecimento do seu educando. Logo, reproduz e legitima um lugar e uma cultura que o educando da EJA não

é portador, pois, a sua cultura é forjada na luta cotidiana, corporificada na sua atuação trabalhista desvalorizada pelo pouco ou nenhum conhecimento científico.

Para tanto, Paulo Freire (2019) afirma que o professor ou professora que visa a autonomia de seu educando, deve:

ter uma prática educativa em que aquele respeito, que seu dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando. (FREIRE, 2019, p.63)

A prática pedagógica emancipadora traz vivo o diálogo com o educando, negando assim, a imposição da fala verticalizada, de quem sabe e que tem o que dizer e a escuta silenciada de quem apenas tem o lugar de ouvir e se encher do saber do professor. Por tanto, sem questionamento, sem reflexão da fala do outro, acatada como a verdade a ser apreendida, conformando o seu ser a um acatamento ultrajante do tornar ou ficar sociável ou docilizado ao convívio social, que Freire (2019) chama de "burocratização da mente". Reconhecendo o poderio de uma parcela ínfima, privilegiada, da sociedade, reforçada cada vez mais pelo discurso globalizante, que aprofunda sempre mais o abismo social entre quem manda e quem obedece.

[...]ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. [...]nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. [...]ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metódica mente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. [...]nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 2019, p.116)

O campo da EJA como espaço de formação integral do ser humano como sujeito histórico-cultural, autônomo, emancipado, ético e politicamente, precisa ser pensada,

tendo como premissa as necessidades e particularidades dos jovens e adultos. Deve respeitar e aceitar as diversidades de gêneros, de classe, étnico-racial. É reconhecer a fragilidade histórica pela exposição física e moral, em suas relações com a escolarização, caracterizadas pelas complexidades do sistema escolar. Exige maior acuidade de sua passagem pela escola e as consequências deixadas na vida desses jovens e adultos, visando sua emancipação, reafirmando a EJA como o espaço de iniciação a inclusão popular nos direitos até então negligenciados, pelo poder público e pela sociedade.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, Leôncio. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 19-30, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BOURDIEU. P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 1996.a

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.b

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, **Constituição Federal**, art. 205, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL

BRASÍLIA: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 9.

CHARLOT, Bernard. Rissin Josef- 2. ed. **A mistificação pedagógica: realidades e processos ideológicos na teoria da educação/** Bernard Charlot; tradução Ruth Rissin Josef- 2. Ed.- Rio de Janeiro: Guanabara, 2013.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral - Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

FERNANDES, Eliane G. Teixeira. **Teorias do currículo.** SAGAH. [S.l.: s. n.], 2020-2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* 60. ed. Rio de Janeiro/são Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 6, n. 1, dec. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/347/344>>. Acesso em: 14 nov. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.347>.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beau Champ, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.*

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, A. C.. **Apostando na produção contextual do currículo.** In: Marcia Ângela Aguiar; Luiz Fernandes Dourado. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.* 1ed. Recife: Anpae, 2018, v. 1, p. 23-27.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação.** In: *Filosofia da educação.* São Paulo: Cortez. 1994.

SAVIANI, Dermeval, 1944- Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani. - 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.s.)