

O CURRÍCULO COMO VEÍCULO DE EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SILVIA ELISABETH MIRANDA DE MORAIS
UFC

silviamoraes@secrel.com.br

MARIA JOSÉ BARBOSA
UFC

sampa.ce@uol.com.br

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade apaixonante devido às características do público atendido e à satisfação dada pelos resultados alcançados junto aos aprendizes.

A diversidade dos sujeitos que buscam a modalidade demanda atendimento singular. Nessa situação, jovens e adultos ainda são conceituados como “problema” e não como sujeitos de direitos. Conforme foi citado em documento-síntese elaborado por ocasião do VII ENEJA (Luziânia-Go, 31/08 a 03/09/05), os jovens e adultos “são sujeitos e, portanto, carregam suas especificidades geracionais, culturais e dos entornos sociais nos quais se inserem. Não são problemas e não se pode permitir que os situem como problemas,” destoando assim do discurso que se apregoa na pretensa construção de uma sociedade justa e igualitária, em que as diferenças sejam reconhecidas e não mais negadas.

Ainda de acordo com o referido documento a EJA como direito de todos constitui um discurso apropriado pela sociedade em geral. Seus sentidos, no entanto, nas práticas pelas quais se realiza, exigem aprofundamento das concepções que subjazem a essas práticas. Com todos os avanços alcançados nos últimos anos pela modalidade ainda subsistem: concepções de política compensatória; de finitude da EJA; de restrição à alfabetização; de suplência — reposição do tempo perdido; de que basta o recurso tecnológico para realizá-la em larga escala. Os participantes do encontro sustentam a bandeira de luta pela ressignificação da EJA, não combatendo as tecnologias nem a educação à distância como modalidade mas as formas como têm sido apropriadas para cumprir em larga escala o dever do Estado. Tais formas têm

servido como justificativa para o fechamento de salas de aula (modo presencial), que em algumas situações são substituídas por “telessalas”, muitas vezes, prescindindo do professor. Outras justificativas apostam na evasão, no fracasso, na ausência de matrículas.

Foi constatado pelos delegados participantes que a presença dos jovens segue sentida com maior ênfase na EJA tipo continuidade, enquanto na alfabetização reitera-se a maior participação de idosos, quase sempre com passagens por outros programas anteriores, ou seja, reincidentes de um curso sem continuidade e que não alcançou os objetivos pretendidos, muitas vezes por não terem conseguido significação e aplicabilidade na vida do aluno. “Aprender por toda a vida, a máxima da V CONFINTEA (?) está por acontecer. Pouco se observa um pensar político-pedagógico com fundamento nessa formulação.”

No sentido de contribuir para a melhoria da modalidade foi que preparamos esse trabalho objetivando apontar aspectos importantes a serem levados em conta na elaboração e/ou na avaliação de um currículo para curso de continuidade dos estudos na EJA.

O que se observa nos currículos dos cursos que temos conhecimento são ações e saberes organizados de forma universalizada, sem levar em consideração a diversidade do público a que se destinam e sem ouvir a opinião dos professores, provocando vieses e adequações naturais exercidas quase sem perceber, mas oriundas da preocupação de contemplar a realidade e a potencialidade do contexto no qual o curso está inserido.

Nossa proposta tem como fundamento teórico para aprendizagem a Teoria Crítica, por acreditarmos que a educação formal não tem como fim apenas a instrução, mas, além disso, o incentivo a crítica, ao questionamento sobre a ordem social e econômica e seus desdobramentos na escola e na vida do aprendiz.

Entre os aprendizes e o currículo de EJA

Em artigo recente publicado na revista Nova Escola de agosto/05, foi abordado o tema – “O que dá certo na educação de jovens e adultos”. Cavalcante, a autora do artigo, inicia falando sobre o que os adultos vão buscar na escola: melhorar a escolaridade, instrumentos para viver no mundo da informação, elaborar o pensamento de forma crítica. Refere-se também às dificuldades dos professores em manter atenção dos alunos, e de forma interessante

relata o trabalho do professor em tornar a escola interessante para o aluno, desde que a maioria guarda na memória um modelo de escola com cadeiras enfileiradas, um professor rígido explicando conteúdos e passando tarefas, e o aluno falando o estritamente necessário.

É sobre esse aluno e o modelo de escola por ele imaginado, que desejamos discutir o papel do currículo como fomentador da emancipação social do aluno, da sua visão de si mesmo como indivíduo integrado à sociedade, possuidor de um papel e agente fixador do jovem e/ou adulto na escola.

Acreditamos que um dos pontos importantes para manutenção do adulto na escola é o cuidado com o currículo, a adequação do mesmo às necessidades e à realidade do aprendiz.

Iniciaremos nossa reflexão sobre o sujeito da educação de jovens e adultos, suas características e anseios.

A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) envolve uma clientela diferenciada com limite de idade apenas para os que vão começar, ou seja, absorve jovens e adultos não escolarizados e também aqueles que mesmo tendo iniciado estão afastados da educação formal há muito tempo.

Os alunos da EJA não se diferenciam apenas pela idade, mas, a partir da idade, das suas experiências, suas vivências, oportunidades. São pessoas que possuem uma história de vida e que procuram a educação formal na busca de sair da marginalidade de uma sociedade letrada, seja para sua sobrevivência ou para sua auto-afirmação.

O maior desafio da EJA é manter seus alunos do começo ao fim de um curso, já que por motivos variados eles facilmente desistem de seus estudos apesar de reconhecer a necessidade de continuidade. Particularmente, acreditamos que a oferta de educação formal nem sempre satisfaz aqueles que a procuram, por diversos motivos: diversidade dos alunos; dificuldades de aprendizagem frente a conteúdos incompreensíveis devido à falta de base do aluno ou à não aplicabilidade dos conteúdos; os conhecimentos já adquiridos não se compatibilizam com os novos; a idéia de escola; desconforto das salas de aulas; distância entre a escola e a moradia; falta de recursos financeiros para deslocamento; assumir-se novamente como aluno devido a reações dos familiares, amigos e/ou colegas de trabalho; desenvolver disciplina de estudos; falta de recursos pedagógicos da escola; cansaço após um dia de trabalho; baixa auto-estima e dificuldades de interação professor/alunos.

Os programas curriculares desenvolvidos nos cursos de EJA nem sempre levam em conta a variedade do público e, geralmente, são desenvolvidos visando à maioria, sem a preocupação com a diversidade e a regionalidade. Existe uma tendência, hoje com algumas exceções, à organização das propostas curriculares, com linguagem e a metodologia do professor voltada para alunos de séries regulares.

As diretrizes e propostas curriculares existentes sugerem respeito “à concepção pedagógica própria e à pluralidade cultural brasileira”. Essa recomendação aponta para propostas abertas, flexíveis e adaptáveis à realidade de cada região, uma característica do ideal da educação popular, que destaca o valor do diálogo e da participação, do aproveitamento dos saberes extra-escolar dos alunos, estimulando o desempenho inovador dos educadores.

Inês Barbosa de Oliveira, uma estudiosa do currículo de EJA, escreve sobre a confusão que alguns técnicos tendem a fazer sobre o assunto, entendendo o currículo como guia, privilegiando assim a dimensão produto do currículo, “deixando de fora todo o processo de produção sócio-cultural que se estabelece no cotidiano das escolas/classes, no qual interagem com as formas culturais dominantes, permanentemente, outras formas, as dos sujeitos envolvidos no processo de efetivação das propostas” (OLIVEIRA, 2003, p. 149).

Cumpramos destacar as exceções, pois já temos bons exemplos dos projetos desenvolvidos pelo SESI, SESC, Educação Popular, PRONERA, e outros ligados a universidades, movimentos sociais e ONGs que já têm essa preocupação de voltar-se para o público com quem trabalham.

Nossa preocupação com o curso de EJA explica-se por considerarmos que a estruturação de um currículo adequado às características e necessidades da modalidade, representa uma das formas de resgatar esse público para a escola e incentivá-los a se tornarem sujeitos do seu conhecimento.

Utilizamos um pensamento de Bernstein citado por Silva (2002) para reforçar nossa posição em relação a currículo:

O conhecimento educacional formal encontra sua realização através de três sistemas de mensagem – o currículo, a pedagogia e a avaliação: o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado.

Para situarmos nossa idéia, vamos deixar claro nossa compreensão de currículo, e sobre qual teoria curricular nos embasamos.

Currículo - a compreensão do termo

Encontramos em Libâneo (1998) um conceito de Currículo “projeto educativo que se realiza na prática da sala de aula supera a dicotomização entre teoria e prática sustentada pelos tecnicistas”. Arrematamos esse conceito com outro dado por G. Sacristán apud Libâneo (1998) “é o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que alimenta (...) a atividade escolar, e que se faz realidade dentro das condições da escola tal como se encontra configurada”.

Inicialmente, declaramos que nos situamos na teoria curricular crítica por considerarmos mais adequada às nossas aspirações de currículo, no entanto, não descuidamos de estudar alguns autores da teoria tradicional, pois isso facilitou nossa compreensão do termo, além de nos proporcionar o entendimento para as mutações sofridas no desenrolar dos tempos.

Para Tyler (1977) seguir ordenadamente passos, definir claramente critérios são caminhos para se estabelecer programas educacionais. O autor tem em seu ordenamento aspectos importantes, aqui traduzidos em questões norteadoras que constam em sua obra, *Princípios básicos de currículo e ensino*, publicada pela primeira vez no Brasil em 1974. Segundo Tyler (1977) essas questões servem de base racional a serem respondidas quando se desenvolve qualquer currículo e plano de ensino. São elas:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

A Teoria Crítica, que embasa nosso trabalho questiona a visão positivista de currículo. Ele deixa de ser considerado algo técnico e passa a ter sua composição questionada. Duas linhas de questionamento ficam bem claras nessa teoria: uma linha política seguida pelos europeus e outra pedagógica seguida pelos norte-americanos.

A linha política coloca em questão pressupostos dos arranjos sociais e educacionais da época, de acordo com Silva (2002, p.30) que afirma não ser “importante desenvolver técnicas de como fazer currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz”. Baseia-se na análise marxista da sociedade a qual depende da reprodução de seus componentes econômicos e ideológicos através de mecanismos e instituições encarregados de garantir que o *status quo* não seja contestado. A escola como aparelho ideológico do estado dissemina crenças para que seus membros aceitem as estruturas sociais como boas e desejáveis, isso se dando através do currículo por ela estabelecido, ou seja, os saberes conduzidos por meio dos conteúdos das disciplinas escolares transmitem a cultura e a linguagem da classe dominante.

Apple citado por Silva (p.47) afirma que

[...] é necessário examinar tanto aquilo que ele chama de “regularidades do cotidiano escolar” quanto o currículo explícito; tanto o ensino implícito de normas, valores e disposições quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial”.

Giroux, outro norte americano citado por Silva (2002, p.55) influenciado pela Escola de Frankfurt, Gramsci e Habermas, acredita que a escola é o local onde temos a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação. Desta forma o currículo é por ele compreendido através dos conceitos de emancipação e libertação, e seu conteúdo deve ser claramente político e crítico quanto às crenças e arranjos sociais dominantes. Os professores são pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço da libertação ideológica do aprendiz e que contribuem para a construção na escola de um espaço no qual possa se expressar, ser ouvido e ser considerado. A construção deste espaço na escola possibilita ao aprendiz a consciência de si mesmo como sujeito no processo social, assim melhorando a sua auto-estima.

A linha voltada para o pedagógico seguida por alguns teóricos dos Estados Unidos e Canadá, conhecida como reconceptualistas, faz críticas à concepção técnica do currículo, buscando através de estratégias interpretativas como a Fenomenologia e a Hermenêutica saber quais os significados que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas.

Na mistura de autores da teoria tradicional e crítica, encontramos Paulo Freire, nosso referencial maior para o estabelecimento de uma proposta de currículo para EJA, visto que seu

trabalho é direcionado a essa clientela. A crítica de Paulo Freire à organização dos saberes na escola é o que é traduzido como “educação bancária”: conhecimentos organizados, constituídos de informações e fatos que serão transferidos para os alunos.

Freire citado por Souza (2001) propõe uma “educação problematizadora” que leve o educador e o educando a refletir sobre os saberes que serão tratados, respeitando os conhecimentos anteriores. “A característica central deste método é a dialogicidade da relação educando-educador, mediado pelo conhecimento que ambos possuem e problematizam, afirmando a liberdade uns dos outros” (SCHNORR, 2001, p.77). Sentimos na proposta de Freire a discussão encabeçada por Giroux, assim como a influência da fenomenologia dos reconceptualistas na intencionalidade do conhecimento. O ato de conhecer não é individual, porquanto envolve intercomunicação, e o professor será o mediador dessa ação, provocando o diálogo.

Cada vez mais sentíamos, de um lado, a necessidade de uma educação que descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico (FREIRE, 1979 apud SOUZA et al, 2001, p.66).

Souza (2001) apresenta um quadro baseado em Paulo Freire que sintetiza os primeiros elementos de uma nova visão de EJA. Com o subsídio desse quadro, poderemos pensar alguns conceitos básicos de EJA a partir da teoria freiriana.

O QUE É EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?	PROCESSOS E EXPERIÊNCIAS E RESSOCIALIZAÇÃO: RECONGNIÇÃO, REINVENÇÃO.
PARA QUE (FIM)?	AUMENTAR E CONSOLIDAR CAPACIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS
DE QUEM?	DOS SUJEITOS POPULARES
COMO?	- RECUPERAÇÃO, RECRIAÇÃO E VALORES. - PRODUÇÃO, APROPRIAÇÃO, APLICAÇÃO DE SABERES.

FONTE: SOUZA (2001).

Para deixar claro o que Souza quer dizer por ressocialização utilizamos suas próprias palavras: “é, pois, a colocação do sujeito histórico-epistêmico individual ou social em

polêmica com sua cultura ou experiência anteriores” (SOUZA, 2001, p. 143). O primeiro passo da ressocialização é ajudar a questionar sua cultura, a buscar desvendar seus mistérios e suas implicações; é mergulhar as pessoas em outras experiências, dizer por que, ao formulá-la, expressa a nova cognição que vem sendo construída pela natureza, o mundo, seu eu, a sociedade.

Lembramos que Paulo Freire não faz uma classificação de cultura. Para ele cultura é toda criação e produção humana. Logo, a cultura popular, aquela que o aprendiz absorveu em sua comunidade, deve ser identificada e respeitada, e a partir dela formular o saber científico.

Considerações finais

Desta forma, a partir da idéia de currículo da teoria crítica e considerando as fases do processo curricular definidas por Silva (2002, p. 67) - seleção, organização, distribuição e avaliação - apresentamos a seguir aspectos que consideramos importantes numa proposta curricular para adultos e é na identificação ou não desses aspectos que pretendemos elaborar a avaliação de uma proposta curricular para um curso de EJA.

O primeiro ponto a ser observado é se a proposta tem a opinião dos professores conhecedores da realidade para a qual o curso é destinado. Essa observação evitará as distorções entre o currículo proposto e o exercido.

Em seguida, se toma como base o público a que se destina, se propõe um diagnóstico de sua realidade social, cultural e profissional. Isso permitirá organizar o trabalho da ressocialização, selecionar os conteúdos e interagir com a reorganização desses conhecimentos e a formulação de novos saberes a partir destes.

Analisamos também se a seleção dos conteúdos seguiu uma lógica que não os considere apenas uma finalidade em si mesmo, mas um meio para interação plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social a sua volta. Conforme Piconez (2002, p.28) o processo de escolarização do adulto deve estar inserido em um contexto sociopolítico historicamente mais amplo, e, ainda, deve sempre visar à experiência e o desenvolvimento do hábito de reflexão continuada.

Oliveira (2003, p.157) coloca que “um currículo formal precisa, ao invés de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola/classe”. Deve ser questionada a validade dos saberes a serem trabalhados com a realidade e as exigências sociais dos aprendizes, provocando a compreensão e servindo de ponto de partida para outros conhecimentos.

Examinamos também se a proposta de avaliação do desempenho dos alunos e do curso é contínua e enseja fazer os ajustes necessários para que os objetivos sejam cumpridos, permitindo que o aluno acompanhe sua evolução e opine sobre o andamento do curso do qual participa, além de abrir o curso a olhares externos.

Creemos que a observação desses aspectos irá afastar propostas curriculares padronizadas, universais, além de propiciar reflexões antes do início de cada curso que irão motivar o envolvimento daqueles que dele participam, pois se sentirão parte de sua construção.

Uma observação que gostaríamos de fazer por considerarmos de suma importância é o conhecimento por parte dos técnicos e educadores dos documentos produzidos pelo MEC, organização como a Rede de Apoio a Alfabetização – RAAAB, Relatórios dos ENEJAs, além da literatura produzida por diversos autores de reconhecido conhecimento e envolvimento com a modalidade, principalmente Paulo Freire. Julgamos que muitas vezes falta o reconhecimento de que já existem discussões e produções relativas ao tema, e nos custa reconhecer a importância das mesmas provocando ações isoladas e repetidas num redescobrimto da roda.

Para finalizar podemos afirmar que, ao refletir sobre o currículo, estaremos contribuindo para a resignificação da EJA, oferecendo algo para além da instrumentalização e, principalmente, respeitando os sujeitos que dela participam.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CAVALCANTE, Meire. O que dá certo na educação de jovens e adultos. In Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, Ago/2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In OLIVEIRA, M^a Rita N.S. (org.) **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pensando o currículo na Educação de Jovens e Adultos. In **Anais do V ENEJA**. Cuiabá, MT: Fórum Estadual Permanente de Debates da Educação de Jovens e de Mato Grosso, 2003.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHNORR, Giselle Moura. Pedagogia do Oprimido. In SOUZA, Ana Inês (org.) et al. **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SOUZA, João Francisco. Material didático do NUPEP para a educação de jovens e adultos. In RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SOUZA, Ana Inês (org.) et al. **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre, Globo, 1977.