

A REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR DAS PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

José Bonifácio Alves da Silva – UCDB

José Licínio Backes – UCDB

Ruth Pavan - UCDB

Agência de Financiamento: PIBIC/CNPq/UCDB

Edital CNPq/2008 – Humanas e Sociais Aplicadas

GT: Saberes locais, educação e diferença

RESUMO: O artigo é resultado de uma pesquisa, financiada pelo CNPq/PIBIC/UCDB, vinculada ao projeto “As concepções curriculares presentes na reflexão dos educadores da educação básica e suas implicações para o processo ensino e aprendizagem”, financiada pelo CNPq, Edital/2008 - Humanas e Sociais Aplicadas. O texto procura entender os diferentes contextos políticos, históricos, econômicos, sociais e culturais que atravessam os currículos e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), através das perspectivas dos docentes dessa modalidade de ensino a respeito do currículo escolar e dos assuntos que giram em torno dele, como: o cotidiano escolar, o planejamento pedagógico, o processo de ensino/aprendizagem, as diferenças e o multiculturalismo. Para esse estudo, se fez necessária uma análise qualitativa das informações coletadas, tanto nas dez entrevistas feitas com os professores e professoras da EJA, quanto no material bibliográfico consultado de autores com grande experiência na área da educação. Podemos perceber nessa pesquisa que os as concepções de currículos dos professores da EJA são resultantes de teorias construídas em momentos diversos, verificamos que ainda tem força as concepções das teorias tradicionais que buscam a integração do aluno a essa sociedade, sem questioná-la. Observamos também que as teorias críticas do currículo e as idéias acerca do multiculturalismo têm ganhado espaço no ambiente da Educação de Jovens e Adultos, o que vem ao encontro do debate atual sobre a educação, ou seja, de ver a escola como um espaço marcado pela presença de várias culturas.

Palavras-chave: Currículo, Diferença, Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Esse artigo é o resultado de uma pesquisa caracterizada por uma análise qualitativa dos dados coletados, tendo como objetivo compreender como é concebido o currículo escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme a perspectiva dos professores e professoras que trabalham nessa modalidade.

Para compreender o assunto aqui exposto, precisamos entender, ao menos de forma sintética, os diversos aspectos que o permeiam. Com a finalidade de facilitar um entendimento mais amplo, mesmo com um texto estruturado de maneira sucinta, o artigo apresenta, a princípio, um breve histórico da EJA com a sua trajetória no Brasil, as origens e as diferentes concepções do currículo escolar, posteriormente procuramos observar o currículo escolar e os assuntos que giram em torno dele de acordo com os docentes da Educação de Jovens e Adultos.

Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Inicialmente, a tarefa de educar os jovens e adultos, colonos e indígenas, era desempenhada pela Companhia de Jesus atendendo os interesses da metrópole portuguesa em manter a ordem e o domínio colonial. A maior parte das pessoas que eram atendidas por essa estratégia era constituída por adultos, ideário da expansão da fé cristã, imposto pela Igreja. Os jesuítas, “[...] transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108 – 109).

O ensino jesuítico da colônia entrou em crise após a expulsão dos jesuítas pelo governo português.

Durante o Império muito pouco foi feito em relação à educação em geral. Já na República Velha começou-se a perceber o problema do analfabetismo e realizaram-se algumas reformas educacionais, mas nada de muito impacto no que se refere à educação de adultos. Apenas nos anos 1940 o Estado tomou medidas mais eficazes inclusive para essa modalidade de ensino.

Segundo Fávero (2004):

O que provoca uma tomada de posição do Estado é o movimento de redemocratização do país, após a ditadura de 1937-1945, aliado às iniciativas mundiais da recém-criada Unesco, ao final da Segunda Guerra Mundial. Em 1947, com o aproveitamento dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942, a União lança, em plano nacional, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). (p. 14).

A partir desse momento, após a ditadura do Estado Novo, o governo começou a tratar a educação de jovens e de adultos como sua responsabilidade e a destinar recursos que eram somente destinados ao ensino básico regular, para programas com a finalidade de suprir a necessidade de inserir essas pessoas na sociedade. Configura-se a partir daí o voluntariado formado por membros da sociedade civil que irão auxiliar as campanhas de alfabetização de adultos.

Analisando os interesses políticos do período, por trás dessa preocupação existe a idéia de que analfabetos não votavam, portanto, alfabetizar adultos na época também era “produzir” novos eleitores. Sem contar que o país estava em meio a um processo de industrialização, profissionais teriam que ser capacitados para poderem trabalhar, ou no mínimo teriam que saber ler, escrever e fazer contas. Elaboraram “[...] estratégias de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Começou-se a conceber o caráter supletivo da educação de jovens e adultos, ela não ficaria limitada apenas a alfabetização, utilizada como medida emergencial, ela deveria ser entendida também como uma educação continuada, para atender aqueles que não puderam ter acesso na idade considerada adequada. Iniciava-se o momento de perceber as causas do problema do analfabetismo, chegando à conclusão de que havia falta de escolas para o ensino primário, sendo função do Estado suprir essa deficiência e fazer o processo de inclusão dos “não-escolarizados”. Com o Ensino Supletivo, para atender aqueles que não receberam o ensino escolar na idade adequada, supunham “[...] sua interação na vida produtiva industrial e na vida cívica urbana, ou para viabilizar, por intermédio dos instrumentos de divulgação cultural, a continuidade da aplicação e a atualização de conhecimentos aprendidos na precária escolarização.” (FÁVERO, 2004, p. 16).

As propostas pedagógicas à partir da década de 1950 e do início da década de 1960, referentes a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, promulgada em 1961, sofrem muito as influências dos movimentos políticos e sociais atrelados à maneiras diversas de pensar o mundo. Nesse contexto temos o nacional-desenvolvimentismo, o pensamento renovador cristão e o Partido Comunista como pano de fundo.

Surgem os movimentos de educação e cultura popular, por parte de algumas instituições e da sociedade civil organizada, com grande atuação na educação de jovens e adultos e em sua maioria inspirados pelo educador Paulo Freire, buscavam a valorização da cultura, do saber popular e das diferentes visões de mundo, o que não os definia somente como vias pedagógicas, mas como meios de transformação social por que a educação “[...] era a prática social que melhor oferecia tais mecanismos, não só por sua face pedagógica, mas também, e principalmente, por suas características de prática política.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 112).

A ditadura militar iniciada em 1964 provocou, por causa dos métodos repressivos, uma desestruturação da educação no país. Com isso os movimentos de educação e de cultura popular foram fechados ou censurados, seus dirigentes foram perseguidos. Houve uma reformulação da estratégia pedagógica para que atendesse os interesses do regime. Em meio a isso, o governo federal cria o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) no final de 1967 com intuito de colocar a educação de adultos alinhada ao “progresso da nação” e ao anticomunismo.

De acordo com Fávero (2004):

Essa primeira fase do Mobreal durou somente até 1970, quando foi reformulado, com estrutura de fundação, e se converteu no maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros. Além da alfabetização, que concretamente representou a certificação de milhares de trabalhadores mobilizados para as grandes obras públicas (metropolitano em São Paulo e Rio de Janeiro, estradas em todo Brasil etc.) e para a construção civil, o Mobreal desenvolveu também o Programa de Educação Integrada, equivalente às quatro primeiras séries do ensino fundamental, atendendo a bem menos alunos, e um interessante projeto cultural. (p. 25).

Havia muitas resistências educacionais contra a ditadura, mas poucas delas continuaram clandestinamente após o Ato Institucional número 5 (AI-5), documento que deu plenos poderes ao Estado e fez com que os militares utilizassem mais a coerção. Sendo orientadas pela educação popular “[...] práticas de reconstituição e reafirmação

dos interesses populares inspirados pelo mesmo ideário das experiências anteriores persistiram sendo desenvolvidas de modo disperso [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113 - 114).

As mudanças na educação ocorridas durante o regime foram legitimadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, na qual fazia menção ao Ensino Supletivo com o caráter de recuperar o atraso dos jovens e adultos, capacitando-os para o mercado de trabalho contribuindo assim para o desenvolvimento nacional. Era a época do “milagre econômico”, do desenvolvimento industrial, mas a sociedade continuava injusta e desigual, a escolarização passou a ser vista, com maior ênfase, como possibilidade de ascensão social por causa da grande procura por mão-de-obra técnica. É imprescindível termos em mente que “[...] campanhas e movimentos de massa não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta. Ele tem raízes fundas na sociedade injusta e desigual.” (FÁVERO, 2004, p. 26).

Com o fim da ditadura militar o Mobral foi extinto, a educação popular saiu da clandestinidade e influenciou os ambientes universitários, as escolas, as campanhas alfabetizadoras e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que legaliza a ruptura das políticas educacionais do regime militar, estabelecendo uma nova Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A educação de maneira geral, não só a EJA, carrega ainda marcas profundas de estratégias pedagógicas frustradas para atender as demandas da sociedade e corrigirem estatísticas a nível internacional não se preocupando no modo e no que consiste o aprendizado. Essa falta de sensibilidade se reflete na repetência, na desistência e no grande número de analfabetos funcionais.

Currículos escolares: diferentes caracterizações

O conceito de currículo perpassa historicamente por várias definições, sendo entendido e estudado a partir de diferentes perspectivas. Para compreendermos melhor isso, é importante verificarmos onde e quando foram construídos esses significados que influenciaram diretamente a maneira pela qual a escola interpretou a sociedade e as

culturas que a constituem, transmitiu valores e trabalhou o processo ensino-aprendizagem entre professores e alunos.

Trataremos, de maneira geral, os currículos como “[...] a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Esses interesses, atrelados aos projetos políticos, é que determinam os rumos dos currículos escolares e conseqüentemente ditam as regras em uma instituição de ensino.

Podemos encontrar a palavra currículo na Antiguidade Clássica, sendo usada por Platão e Aristóteles com o sentido de relação dos conhecimentos a serem ensinados, e mais adiante, “[...] na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados trivium (gramática, retórica, dialética) e quadrivium (astronomia, geometria, música, aritmética).” (SILVA, 1999, p. 26).

A partir do final do século XIX e do início do século XX, pesquisadores da educação estadunidenses começaram a estudar os problemas e as questões que envolvem o currículo, dando início a uma série de outros estudos. Antes de virar objeto de estudo, esse assunto já gerava muita curiosidade daqueles que procuravam compreender como se organizava a educação.

Esses primeiros autores queriam “[...] planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos.” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 09). Observou-se o currículo escolar como um instrumento eficaz para o controle social.

No mundo pós-Revolução Industrial foram criadas novas práticas e valores para a sociedade que começaram a ser aceitos e reproduzidos, o sucesso na vida profissional passou a ser visto como reflexo de um bom desempenho na trajetória escolar. Houve uma preocupação em desenvolver métodos para uma educação vocacional e moral, para adequar a escola a essa nova sociedade e às necessidades da economia. Nesse contexto se desenvolve a pedagogia tradicional.

O currículo, na perspectiva da pedagogia tradicional, seleciona os conteúdos considerados consagrados nas disciplinas para a aprendizagem dos alunos durante cada etapa de sua formação, posiciona o professor como mero transmissor do conhecimento,

o aluno tem a obrigação de assimilá-lo sendo controlado pelos métodos de avaliação. Há uma seleção de conhecimentos rigorosamente avaliados. Porém, partindo da idéia de que não existe neutralidade, podemos dizer que o currículo tradicional legitima uma cultura dominante em detrimento das outras, a valorização do intelectualismo erudito como cultura escolar a ser difundida a todos. De certo modo, é “[...] o que resulta coerente com os interesses dominantes que subjazem a qualquer projeto educativo: estabelecer seus fins como algo dado, que é preciso instrumentar, mas não discutir.” (SACRISTÁN, 2000, p. 18-19).

Escrevem, segundo Silva (1999), John Dewey em 1902 “*The Child and the curriculum*”, estabelecendo em seu livro que o papel da educação é construir uma identidade democrática através da “[...] vivência e da prática direta de princípios democráticos” (p. 23), e John Franklin Bobbitt em 1918 “*The Curriculum*“, dizendo na sua obra que os objetivos da educação “[...] deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.” (p. 23).

A tendência voltada para a idéia desenvolvimentista e democrática de currículo que atenda aos “interesses do aluno” contribuiu, baseado em Moreira e Silva (1995), para o surgimento da Escola Nova, cuja influência também se refletiu no Brasil.

A tendência relacionada com “[...] a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 11) consolidou-se, de acordo com Silva (1999), com a publicação dos estudos de Ralph Tyler, em 1949, em torno das idéias técnicas de organização e desenvolvimento que acabaram por utilizar a Psicologia e as disciplinas acadêmicas. Contribuiu para que entre as décadas de 1960 e de 1970, surgisse o tecnicismo, resultado do desenvolvimento do processo de industrialização, tendo como função, a capacitação de mão-de-obra técnica para a indústria. O currículo tecnicista continha o conhecimento específico, necessário para formar um trabalhador numa determinada área, de acordo com as demandas do mercado de trabalho.

A indiferença em relação às outras culturas por parte do sistema educativo, somada a desigualdade social, agrava ainda mais o processo de exclusão para aqueles que não se adaptam ao padrão ético, político, religioso, econômico e cultural exigido pela escola e sociedade. “Em qualquer acepção que se tome o currículo, sempre se está

comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nessa opção. Inclusões e exclusões estão sempre presentes no currículo.” (BERTICELLI, 2003, p. 165).

Na Universidade de Rochester, nos Estados Unidos, no ano de 1973 foi realizada uma conferência para a reconceituação dos estudos sobre o currículo. Os reconceitualistas eram formados por dois grupos: os neomarxistas das Universidades de Columbia e de Wisconsin, dos quais podemos destacar Michael Apple e Henry Giroux, e os humanistas da Universidade de Ohio, representados por William Pinar. Dentre eles os que estavam sob a orientação do neomarxismo foram os precursores da Sociologia do Currículo, “[...] voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc.” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 16).

Contrários a pedagogia tradicional e a tecnicista verificaram que:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam. (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

As teorias críticas na educação, segundo Moreira (2000), procuram não separar o conhecimento escolar da realidade social vivenciada pelos educandos, diretamente ligada à desigualdade sócio-econômica. No Brasil, ainda de acordo com Moreira (2000), baseada nas teorias críticas, temos, desde a década de 1960, a educação popular fundamentada nos princípios de Paulo Freire, onde se valorizam os saberes populares e o professor é apenas o mediador do processo ensino-aprendizagem, os saberes se transmitem reciprocamente pela interação entre a ciência e a experiência de vida. A educação popular objetiva refletir as mudanças educacionais na sociedade, pela conscientização dos alunos, promovendo assim uma transformação social.

Na mesma época em que se discutia sobre os novos conceitos para a análise do currículo nos Estados Unidos e se desenvolvia a sociologia do currículo. Na Inglaterra surgia a Nova Sociologia da Educação baseada nos estudos de Michael Young e “[...] do Departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres que conceberam a Sociologia da Educação como uma sociologia do conhecimento escolar, ou seja, como uma sociologia do currículo.” (MOREIRA;

SILVA, 1995, p. 16 - 17). Os reflexos desses estudos chegaram ao Brasil nas décadas de 1980 e contribuíram para as teorizações críticas do currículo.

A década de 1990, no Brasil, é marcada pela influência das idéias pós-modernas e pós-estruturalistas que “ao centralizar questões de interesse e poder, não se limitaria às questões econômicas, mas ampliaria o debate para as questões de gênero, etnia e sexualidade, bem como para a crítica às idéias de razão, progresso e ciência.” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 22).

Baseados em muitos princípios de Michel Foucault e nos estudos culturais, os autores passaram a estudar as “micro-relações de poder” dentro do ambiente escolar e pensaram em um currículo que atendesse, da melhor maneira possível, a toda essa pluralidade. Desenvolveu-se em resposta a isso a idéia de um currículo multicultural com a finalidade de acolher as diversas manifestações culturais, as diferentes etnias, as diferentes orientações sexuais, os portadores de necessidades especiais e as diferenças de gênero dentro da escola, através das relações sociais de poder.

Dentro de uma educação multicultural, defende Moreira (2001), deve-se formar um professor “reflexivo multiculturalmente”, entendendo que o aprendizado da escola deve estar articulado com a sociedade e com toda a diversidade que a compõe. Para que essa consciência multicultural seja possível deve haver a inclusão de “[...] novos conteúdos, procedimentos e valores no âmbito das disciplinas pedagógicas existentes; contato dos futuros docentes com as diferentes realidades culturais.” (MOREIRA, 2001, p. 70).

As políticas educacionais em busca de um currículo único que estabeleça um poder centralizador, ainda resistem e se negam a legitimar o currículo multicultural ou qualquer outro que seja contrário aos seus projetos, porque rompem com o paradigma ainda em vigor.

O legado de uma tradição não-democrática, que além disso tem sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação do sistema educativo, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa. O próprio professorado o admite como normal, porque está socializado profissionalmente neste esquema. (SACRISTÁN, 2000, p. 33 - 34).

Neste sentido, é que entendemos ser importante dialogarmos com os professores da EJA para compreendermos como o currículo escolar está sendo concebido e praticado.

O currículo escolar na perspectiva dos professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos

A pesquisa de campo foi realizada, entre os meses de outubro e novembro de 2008, em uma escola pertencente à rede estadual de educação, localizada no Estado de Mato Grosso do Sul, no centro-oeste brasileiro.

A instituição de ensino possuía, na época da pesquisa, aproximadamente 1100 alunos divididos em três turnos: manhã, tarde e noite. Destes, cerca de 300 alunos divididos em nove turmas, atendidos somente no período noturno, estão na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Os números não são exatos, pois, segundo a secretaria da escola, muitos alunos acabavam desistindo e alguns estudantes novos se matriculavam no decorrer do ano letivo, tanto na EJA quanto no ensino regular.

Foram entrevistados dez professores e professoras no total, de diversas disciplinas das diferentes fases da Educação de Jovens e Adultos: 1ª Fase (equivalente a etapa de alfabetização, primeira e segunda série), 2ª Fase (equivalente a terceira e quarta série), 3ª Fase (equivalente a quinta e sexta série) e 4ª Fase (equivalente a sétima e oitava série) do ensino fundamental, mais a 1ª Fase (equivalente ao primeiro ano e a primeira metade do segundo ano) e 2ª Fase (equivalente a segunda metade do segundo ano e terceiro ano) do ensino médio. Cada fase da EJA tem a duração de um ano letivo e essa tradução em séries, ainda segue o regime de 8 anos no fundamental.

As perguntas feitas para os docentes, envolvem uma série de questões que atravessam os currículos escolares, como: o cotidiano escolar, o processo de ensino-aprendizagem, o planejamento pedagógico, as diferenças, as culturas, as perspectivas sobre o currículo e o multiculturalismo.

No que se refere ao cotidiano escolar, as professoras e professores entrevistados, quando perguntados sobre como iniciam as aulas todos os dias, seis responderam que cumprimentam os alunos, conversam um pouco para saber como foi o dia deles e logo

depois começam a fazer a chamada e trabalhar o conteúdo, três disseram apresentar e explicar o conteúdo que irá ser trabalhado já no início da aula, um falou que primeiro organiza a sala, colocando cada aluno no seu lugar, para depois fazer a chamada e explicar o conteúdo. Os professores e professoras de maneira geral reclamam que o tempo “[...] é muito escasso, muita matéria pra poucas aulas, a gente tem que correr um pouco.” (Professora Mirna).

Apesar desse problema em cumprir com o conteúdo em um curto espaço de tempo, a Professora Marisa diz: “Bom, primeiro a gente tem que conquistar o aluno, se não o aluno foge, tem cumprimentar, conversar com os alunos, pra eles continuarem aqui.” A mesma questão é abordada por Santos (2003), a autora constatou em sua pesquisa que a recepção e o tratamento dado aos alunos também é responsável pelos resultados que eles apresentam e pela permanência deles na escola. É preciso dispensar um pouco de tempo para tentar conter um problema ainda maior, a evasão que continua a assombrar a Educação de Jovens e Adultos e, de acordo com Fernandes (2004), o fracasso escolar ocorre com maior número e complexidade na EJA do que na educação infantil.

A interação dos educandos na sala de aula através da participação, também foi um assunto discutido com os entrevistados, todos disseram que os alunos costumam participar das suas aulas para perguntar e tirar dúvidas, mas admitiram não ser sempre que a aula se abre para uma discussão e não são todos os temas desenvolvidos interessantes, segundo o julgamento dos alunos. “Você tem que abrir espaço. [...] Até você ver que tem uma segurança né, aí continua a matéria.” alerta o Professor João, pois, ainda segundo a resposta dele, a participação é indispensável para que os estudantes possam “concretizar” os conteúdos presentes no currículo. Essa abertura de espaço, para a manifestação das idéias e do entendimento dos alunos, é muito importante, pois, também Santos (2003), verificou que esses educandos são marcados, anteriormente, por uma escolarização onde havia a ausência desse espaço. Dispor-se a ouvir o que eles têm a dizer resgata a sua condição de “sujeitos do próprio conhecimento” (p.25).

Dentre os aspectos que chamam mais atenção dos docentes, nas participações dos alunos, estão: dificuldades em compreender o conteúdo, reclamações sobre a metodologia dos professores e professoras, experiência de vida debatendo com o

conhecimento científico, interesse por temas associados ao dia-a-dia, a inibição e a falta de estímulo contrastando com a vontade de aprender. As autoras Agonesi e Silva (2007), mostram que esses educandos por conta da interferência dessas dificuldades e por serem resultado “de uma escola reprovadora e excludente” (p. 121) necessitam de mais atenção e apoio para superar os problemas, além disso, se faz necessária uma metodologia diferenciada para motivá-los ao aprendizado.

Segundo os professores, a EJA tem características específicas, diferentes das encontradas no ensino regular, por isso, “Os conteúdos tem que ser bem diferentes daqueles trabalhados com as crianças, a gente tem que ir em busca de materiais que vá de acordo com a idade dos alunos pra não ficar aquela coisa muito infantil [...]”, afirma a Professora Paula. Assim como o observado na pesquisa de Santos (2003), os educadores produzindo os materiais para serem utilizados nas aulas constitui-se como um “elemento motivador facilitador” (p. 26), pois além dos alunos se livrarem da despesa com material didático, acabam utilizando uma ferramenta de aprendizagem adequada.

De toda forma temos “que ter uma visão de que é uma clientela diferenciada, primeira coisa, uma metodologia diferenciada, por que o conteúdo, ele é condensado, é apresentado de forma diferente.” (Professora Sirlei). E o maior desafio dos professores é “identificar quais são as dificuldades na verdade que eles trazem. Por que estão fora de uma sala de aula há 10, 20 anos, então identificar as dificuldades pra gente trabalhar em cima disso é de suma importância.” (Professora Paula). Além disso, a “[...] LDB, Lei 9394/96, estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos.” (SOARES, 2003, p. 130).

Para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem, segundo cinco professores entrevistados é preciso que os estudantes tragam já um conhecimento e costumes pré-estabelecidos para poderem subsidiá-los, quatro dizem que tem de ocorrer uma mudança na metodologia de ensino do corpo docente da EJA e um sugeriu ser necessário uma melhor organização da modalidade, principalmente com relação ao curto espaço de tempo, para se atender melhor a todos. A avaliação da aprendizagem é feita por meio da participação, da presença e das atividades solicitadas, incluindo a prova. “Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os

conteúdos a serem ensinados aos grupos populares.” (FREIRE, 2005, p. 15), tem que se verificar se realmente os alunos estão correspondendo positivamente ao que está sendo ensinado, e para isso, ainda segundo Freire (2005), os conteúdos não podem ser estranhos ao dia-a-dia dos educandos.

Os professores elaboram o plano de aula, o plano de ensino, quinzenal, mensal e bimestral, e o planejamento curricular anual, assim como os conteúdos que os constituem, de acordo com o referencial curricular que vem da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, mas ressaltaram que adaptam o conteúdo e o planejamento escolar, de maneira geral, tendo como referência a realidade da escola e dos alunos. “Você faz o planejamento de um jeito, chega na hora você tem que mudar esse seu planejamento.” (Professora Marli). Os docentes acabam tendo que desenvolver como nos fala o Professor José, “[...] estratégias para que o conteúdo chegue até eles da maneira mais simples, mais direta, mais rápida né... Por que não adianta você encher eles de conteúdo e a aprendizagem deles não rolar.” A Professora Paula diz que a escola não é mais do que o reflexo da sociedade, “[...] lida com o ser humano que traz uma bagagem de expectativas, de problemas, e esses problemas acabam sendo trazidos para a sala de aula e precisam ser trabalhados”, até por que, também influenciam diretamente no currículo desenvolvido. A educação, dentre outras instâncias, é influenciada e condicionada pelo sistema socioeconômico, pois se desenvolve interagindo com ele, assim nos afirma Fernandes (2004).

Quando perguntados sobre as diferenças que os educandos apresentam entre si, os docentes disseram que ela existe em relação à faixa etária, à dificuldade, ao comportamento, à classe social, à motivação, à cultura e ao interesse com a escola. “Então existem várias diferenças, a sala é muito diversificada.” (Professor José).

Para a conceituação do termo multiculturalismo, a maioria respondeu que seria a convivência de diferentes culturas, várias maneiras de ser, pensar e agir, interagindo reciprocamente, apenas dois professores não responderam a pergunta. A respeito da cultura dos alunos da EJA, todos responderam que são pessoas com uma visão de mundo diferente, pois têm a idade avançada, a maioria já constituiu família (filhos, netos), são trabalhadores ou aposentados que não puderam estudar na idade considerada apropriada, convivem com pessoas diferentes, moram em lugares diferentes, tem seus costumes próprios e possuem diversas dificuldades. O Professor João nos conta que

presença na EJA “[...] a visão do cara que vem lá da favela com a do cara que veio lá da classe média. A visão de um cara que trabalha vendendo sapato com a visão de um menino que pretende fazer um vestibular, então são culturas diferentes,” e apesar disso convivem juntas em um mesmo ambiente.

De acordo com Padilha (2004), “A multiculturalidade é criação histórica e, como tal, exige de todos nós o estabelecimento democrático e coletivo de fins comuns para uma convivência ética.” (p. 78). E segundo o mesmo autor a educação “[...] é instância propícia e espaço privilegiado para realização da convivência e das trocas entre as diferentes culturas [...].” (p. 78).

Na caracterização do currículo escolar, oito professores o conceituaram como uma ferramenta de suporte com os saberes sistematizados e as regras a serem seguidas, dois não responderam a pergunta. Os que responderam, disseram que o currículo está atravessado por questões extra-escolares, pela sociedade e por outros setores da escola e quem deve fazer essa abordagem são os docentes. Nesse sentido, a Professora Vera nos diz “[o] que nós passamos aqui na sala de aula, depende do conhecimento de mundo deles também [...] eles trabalham muito mais fora da sala de aula, a importância e a relevância que tem pra eles é muito maior fora do que dentro [...]”.

Os professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos disseram que o objetivo do currículo é dar o apoio necessário ao processo de conhecimentos, e esse objetivo soma-se à atribuição da escola e da educação que é, segundo eles, formar cidadãos conscientes e críticos para a vida em sociedade. Podemos verificar, em uma análise geral das entrevistas, que o currículo desenvolvido pelos docentes desta instituição apresenta elementos tanto do currículo crítico, quanto do currículo tradicional. Percebe-se isso nas próprias falas dos professores: “O objetivo da educação na escola é dar conhecimento, não educar como pai e mãe.” (Professora Marli), “Eu acho que o currículo deveria ser voltado para o dia-a-dia do aluno, para as histórias diárias do aluno não só para o conhecimento livresco.” (Professor José), “[...] humanizar pro exercício da cidadania, a escola prepara esse cidadão pra viver em sociedade.” (Professora Sirlei), “Formar cidadãos, adequar... a gente tá sempre tentando fazer isso, adequar.” (Professora Marina).

Os aspectos do currículo tradicional estão relacionados, sobretudo, à questão de “adequar” os estudantes a essa sociedade, “dar conhecimento”, “[o] conhecimento

inquestionável, de forma bastante organizada, utilizando-se, para tanto, das técnicas desenvolvidas pela ciência.” (PADILHA, 2004, p. 123). No que se refere às características do currículo crítico estão à negação de alguns componentes do primeiro, desenvolvimento das aulas de acordo com o “dia-a-dia dos alunos”, a abordagem de temas do cotidiano e da sociedade de uma maneira crítica.

Os professores responderam que é possível desenvolver um currículo multicultural para acolher a toda essa diversidade da sala de aula, através das dinâmicas, facilita-se o contato entre as diferentes idéias e experiências por meio de debates, teatro, dos trabalhos em grupo onde os alunos passam a trocar diferentes pontos de vista e ter uma visão do coletivo. “Às vezes, acontece muito disso, esses comentários na sala de aula, às vezes um aluno veio de um outro estado, ele coloca como as coisas eram feitas no estado dele, dá assim pra mesclar as coisas.” (Professora Mirna).

Sobre essa temática, Gadotti (2005) nos traz uma interessante contribuição que nos ajuda a entender melhor a importância de um currículo multicultural para a Educação de Jovens e Adultos:

[...] a educação de adultos deve ser sempre uma educação multicultural,[...]. A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo. E o pluralismo é também uma filosofia do diálogo. (p. 33-34).

Considerações Finais

A partir dessa pesquisa verificamos que os currículos, no plural por se tratar das várias maneiras de pensá-lo e desenvolvê-lo, e a Educação de Jovens e Adultos, assim como a educação em geral, são atravessados por contextos políticos, históricos, econômicos, sociais e culturais, sendo cada contexto interligado a uma rede de questões que buscamos contemplar neste artigo.

O que foi historicamente produzido e reproduzido durante a trajetória da EJA e dos currículos escolares se reflete até os dias de hoje, ainda percebemos forte a visão das teorias tradicionais integrando o aluno a essa sociedade. Observamos também que as teorias críticas do currículo e as idéias acerca do multiculturalismo têm ganhado espaço no ambiente da Educação de Jovens e Adultos, mostrando que nós temos que enxergar a escola como uma instituição educativa sócio-cultural diversa.

A visão dos docentes da EJA a respeito do currículo escolar e do que o rodeia nos revela apenas uma das faces da modalidade, contudo, inúmeras ainda carecem de pesquisa.

Referências:

ANGONESI, Maria Aparecida Garcia e SILVA, Vera Lucia Machado da. *Educação de jovens e adultos: trajetórias, fazeres e representações*. In. (Orgs) GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, p. 115 – 128.

BERTICELLI, Ireno Antonio. *Currículo: Tendências e filosofia*. In (Org.) COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 159 – 176.

FÁVERO, Osmar. *Lições da História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas públicas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil*. In (Orgs.) OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13 – 28.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação de Adultos: algumas reflexões*. In (Orgs) GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005, p. 15 – 18.

GADOTTI, Moacir. *Educação de jovens e adultos: correntes e tendências*. In (Orgs) GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005, p. 29 – 40.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: São Paulo, n. 14, p. 108 – 130, maio/agosto de 2000.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *O pensamento curricular no Brasil*. In (Orgs) LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. – Série cultura, memória e currículo, v. 2, p. 13 – 54.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Sociologia e teoria crítica do currículo*. In (Orgs.) MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 01 – 20.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000): avanços, desafios e tensões**. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 65 - 81, set./out./nov./dez.2001. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_08_ANTONIO_FLAVIO_BARBOSA_MOREIRA.pdf. Acesso em: 10 de março de 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços*. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 109 – 138, Dez./2000. Disponível em: <http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah/>. Acesso em: 10 de março de 2009.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. *Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas as mulheres das camadas populares*. In (Org.) SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença** – estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 65 – 90.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 3. ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. *Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade*. In (Org.) SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença** – estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 11 – 38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Leôncio. *A formação do educador de jovens e adultos*. In (Org.) SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença** – estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 121 – 141.