

A ESPECIFICIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AINDA UM DESAFIO

Maria Gorete Rodrigues de Amorim *

Nadja Naira Aguiar Ribeiro **

Tania Maria de Melo Moura ***

RESUMO

Este texto tem por objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de escolarização no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, parte-se de dois questionamentos fundamentais: o que entendemos por currículo? Que especificidades deveriam existir, de acordo com o nosso entendimento, no currículo da EJA? Tais problematizações exigiram revisitar estudos teórico-metodológicos no campo do currículo, a exemplo de Silva (2002), e no campo da EJA, a exemplo de Freire (1987, 1996, 2000, 2001); Brasil (2000); Oliveira (2001); Pinto (2005) e Soares (2001). Vale ainda salientar que este texto constitui-se como recorte de um estudo teórico mais amplo – cujo aprofundamento envolverá, também, a investigação empírica –, realizado por pesquisadores do Estado de Alagoas, vinculados a um grupo de pesquisa no campo da EJA. A relevância desta pesquisa está no fato de ela possibilitar a ressignificação da especificidade do trabalho pedagógico do professor da Educação de Jovens e Adultos, que precisa reconhecer seus alunos, trabalhadores-estudantes, como sujeitos que necessitam apropriar-se de saberes socialmente construídos.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Currículo. Professores. Trabalhadores-estudantes.

ABSTRACT

THE SPECIFIC CURRICULUM IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: STILL A CHALLENGE

This text aims to reflect on teaching practices developed in the process of schooling in the field of adult education. To this end, part of two fundamental questions: what we mean by curriculum? What specifics should exist, according to our understanding,

* Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Assistente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus Arapiraca (AL). Endereço para correspondência: Av. Manoel Severino Barbosa, s/n, Bom Sucesso - **Arapiraca** – AL. CEP: 57309-005. goreteramorim@gmail.com

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus A. C. Simões (AL). Endereço para correspondência: Av. Lourival Melo Mota, s/n, Cidade Universitária - Maceió – AL. CEP:57072-900. nnaguiar@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Estágio Pós-Doutoral pela Universidade de Portugal (UP). Professora Emérita da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) (aposentada). Pesquisadora visitante da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL/FAPEAL). tmmm09@hotmail.com

in the curriculum of Youth and Adults Education? Such questions required to revisit theoretical and methodological studies in the curriculum field, like Silva (2002), and in the field of adult education, like Freire (1987, 1996, 2000, 2001) and Brasil (2000), Oliveira (2001); Pinto (2005) and Smith (2001). It is also noted that this text is part of a broader theoretical study, with a deep study will involve empirical research, conducted by a group of researchers from the Brazilian state of Alagoas, and linked to a research group in the field of Youth and Adults. The relevance of this research is the fact that it will allow the redefinition of the specificity of the pedagogic Professor of Youth and Adults, who needs to recognize their student, working students, as individuals who need to take ownership of socially constructed knowledge.

Keywords: Youth and adult education. Curriculum. Teachers. Working students.

INTRODUÇÃO

Estudo realizado sobre o trabalho do professor da Educação de Jovens e Adultos (LOPES, 2005) demonstrou que a especificidade da atividade do professor de EJA está na capacidade de ele reconhecer no aluno um trabalhador que necessita apropriar-se de saberes socialmente construídos. Os saberes socialmente construídos deslocam o aluno do “estado de ignorância relativa”. Um estado muitas vezes interpretado como uma posição resultante de uma deficiência individual. Entretanto, entendemos, como Pinto (2005), que o educador de adultos tem que admitir sempre que os indivíduos com os quais atua são homens e mulheres comuns e, de fato, cidadãos de direitos. Mais ainda: é preciso considerar o educando não como um ser marginalizado e/ou um caso de anomalia social. Ao contrário, esse educando, pela sua própria condição de trabalhador, ocupa seu lugar no mundo. O estado de ignorância relativa é, antes, um índice social. Revela apenas as condições, naquele momento, de sua existência humana e os efeitos destas circunstâncias sobre o ser do homem. Não significa que se trate de indivíduos sem capacidade intelectual, preguiçosos ou rebeldes aos estímulos coletivos e, conseqüentemente, atrasados em sua escolaridade.

Diante disso, não parece uma tarefa fácil para o professor da modalidade de EJA ter clareza quanto à especificidade de sua atividade educativa. Assim, parece mais desafiante pensar em um currículo que atenda às necessidades de trabalhadores-estudantes, detentores de saberes construídos na e pela experiência de trabalho, ou seja, reconhecer os “saberes

construídos socialmente pelos alunos, embora não se trate de saberes escolares [...]” (LOPES, 2005, p. 85).

Partindo da hipótese de que o estado de ignorância, bem definido por Pinto (2005) como “estado de ignorância relativa”, também vitima professores que atuam na EJA, principalmente em relação à especificidade de sua atividade e, sobretudo, em relação à especificidade curricular dessa modalidade de ensino, norteamos as reflexões desse texto pelas questões: O que entendemos por currículo? Que especificidades, supomos, deveriam existir no currículo da Educação de Jovens e Adultos?

Para tentar responder a tais questionamentos, apoiamo-nos em estudos sobre currículo que foram realizados por Silva (2002), e na área da Educação de Jovens e Adultos por Freire (1987, 1996, 2000, 2001); Brasil (2000); Oliveira (2001); Pinto (2005) e Soares (2001).

Revisitando o conceito de Currículo

Ao longo da história o termo “currículo” foi assumindo diversos conceitos. Do ponto de vista etimológico, deriva da expressão latina *curriculum*. Significando “pista de corrida, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2002, p. 15).

Com base em uma abordagem histórica, o autor apresenta diversos conceitos de currículo em diferentes momentos e teorias de currículo. Ao dizer que currículo não é apenas uma questão de conhecimento, mas de identidade, Silva (2002) parte da compreensão de que “o conhecimento que constitui

o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2002, p. 15).

Ao conceituar o currículo enquanto campo de identidade, Silva (2002, p. 16) explica que o currículo, de acordo com a perspectiva pós-estruturalista, é também uma questão de poder. Ou seja, as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer de que forma ele deve ser desenhado, não podem deixar de estar envolvidas com esse lugar de poder. Afinal, ações do tipo: selecionar conteúdos, privilegiar um tipo de conhecimento, descartar uma identidade ou subjetividade como a ideal e determinar uma ordenação de saberes, são todas, na verdade, uma operação de poder.

Dessa forma, quando considerado apenas como um conjunto de matérias constantes de um curso, o currículo é um instrumento de reprodução de valores considerados essenciais por determinado grupo social. O currículo é, ideologicamente, mediador de práticas pedagógicas correspondentes às necessidades dos responsáveis pelo movimento de sustentação de valores, que asseguram seus próprios interesses.

De fato, as teorias de currículo não são neutras, sobretudo numa sociedade capitalista, na qual “é proclamada a igualdade de todos os homens por natureza [...]. Proclama-se o direito de todos a uma formação integral. Mas [...] a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitam essa formação” (TONET, 2007, p. 76). Pode-se dizer, ainda de acordo com Tonet (2007, p. 77), que na sociedade atual (herança da sociedade burguesa), cujos interesses de classes são antagônicos, a formação considerada integral nada mais é do que a formação de mão de obra. Considerando que o caráter de mercadoria da força de trabalho não é questionado, dada a sua naturalização, essa preparação “integral” nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta para atender a interesses da produção do capital. Apoiando-se nessas premissas, é possível perceber que não é uma tarefa simples alterar a lógica estabelecida. Usa-se o termo alterar porque se entende, assim como o autor, que a “formação integral do ser humano [...] é uma impossibilidade absoluta nessa forma de sociabilidade regida pelo

capital” (TONET, 2007, p. 78). A prerrogativa do capital deve-se, em grande medida, pelo fato de a sociedade capitalista se tratar de um sistema orgânico. Nesse sentido, o capital está no controle do funcionamento social e, por consequência, no controle da dimensão política do sistema. Daí a razão pela qual o próprio currículo também não escapa desta operação de controle. O currículo apresenta-se, assim, como um instrumento de reforço da produção capitalista.

Para refletir sobre o conceito de currículo na EJA é exigente compreender as relações e condições sociais de produção dos trabalhadores-estudantes e, de forma conscientemente comprometida, ter clareza quanto aos conhecimentos que necessitam ser apropriados na escola em virtude das possíveis intervenções que se poderá fazer na realidade social em que vivem, bem como das possibilidades de se desenvolver determinadas atividades de trabalho.

Silva (2002, p. 14) compreende que “Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de ‘currículo’ seja a de saber quais questões uma ‘teoria’ do currículo ou um discurso curricular busca responder”. Para ele, a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Portanto, a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura, da sociedade. A pergunta “o quê?” “nunca está separada de outras importantes perguntas: o que eles ou elas devem se tornar? Qual saber é considerado ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 2002, p. 14). As respostas a tais perguntas poderão mudar conforme os interesses do grupo e, conseqüentemente, a teoria de currículo em que ele ancora sua ação sobre o currículo.

Refletir sobre o currículo enquanto uma questão não somente de conhecimento, mas também de poder e identidade, baseando-se na realidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, faz supor que responder a questão “o quê?” exige ainda pensar na especificidade da modalidade. Dessa forma, a pergunta central é seguida de outra: que

especificidades deveriam existir no currículo da Educação de Jovens e Adultos?

Essa pergunta torna-se crucial quando se toma a decisão de caracterizar o currículo nessa perspectiva de possibilidades emancipatórias. Ou seja, o currículo não é um mero conjunto de conteúdos e métodos a serem aprendidos pelo aluno(a), mas sim um esforço de introdução a um determinado modo de vida. Graças, em parte, à interação entre professores(as), estudantes e textos, que se dá no currículo em uso, organiza-se no aluno(a) seus sentimentos de identidade, valor e possibilidades.

Segundo Giroux e Maclaren (1986 apud MOREIRA, 1995), o currículo corresponde a uma forma de política cultural, acentuando-se, com a expressão “política cultural”, a dimensão sociocultural do processo de escolarização. Nesse sentido “entender o currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para a compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias” (GIROUX; MACLAREN, 1986 apud MOREIRA, 1995).

De acordo com essa perspectiva, o currículo, enquanto produto cultural, não pode limitar-se a reproduzir meramente conhecimentos neutros, uma vez que em seu processo de construção ele é constituído de negociações intersubjetivas que são, inevitavelmente, conflitivas. Ou seja, já na seleção de conteúdos há embates entre os saberes eleitos pela escola e os próprios saberes silenciados dos alunos. Isso revela que, ainda que algo se imponha e torne os saberes dos alunos impronunciáveis, os alunos são “[...] criadores de significados em relações socialmente construídas” (SILVA, 1998, p. 113).

Esse entendimento de currículo torna-se mais urgente e necessário quando se trata das escolas que recebem jovens e adultos trabalhadores (empregados ou desempregados). Esses sujeitos, além das diferenças relativas à faixa etária, origem migratória, gênero, etnia, raça, religião e crenças, têm histórias de vida e conhecimentos os mais diversificados possíveis. As peculiaridades e particularidades que trazem para a escola fazem deles portadores e produtores de cultura (FREIRE, 1987).

O currículo da EJA, voltado para as diversidades dos alunos, deve aproximar-se das indicações de

Leite (2000, p. 5) quando defende a configuração e desenvolvimento do currículo na lógica de projeto. Isso implica estabelecer relações entre os diversos atores e os diversos saberes. Implica encontrar um sentido para o que se quer e o que se faz, desenvolvendo processos que tornem as aprendizagens significativas. Implica pensar a educação numa dimensão social, e a escola com um mandato que não se esgota na instrução, mas que se amplia na perspectiva da formação para a emancipação humana.

Nessa perspectiva, os currículos das escolas des- ses sujeitos, mais do que qualquer outra modalidade de ensino, deveriam, necessariamente, constituir-se em currículos multiculturais. Sacristán (1995, p. 82, grifo do autor) expressa bem essa ideia quando diz que “[...] a busca de um currículo multicultural para o ensino é outra manifestação particular de um problema mais amplo: **a capacidade da educação para acolher a diversidade [...]**”. Em outras palavras, defender as especificidades do currículo para a EJA não significa que se pretenda impor uma receita totalizadora ou mesmo que se busque alcançar a homogeneidade dos saberes. Ao contrário, trazer tais questões à tona significa que é preciso acatar a heterogeneidade nos modos de aprender. Mais ainda: significa estar atento aos desejos e sonhos daqueles que retornam para a escola.

Entende-se, assim, que tratar da capacidade da educação para acolher a diversidade exige tratar da identidade desses jovens e adultos que pertencem à classe trabalhadora e que buscam saberes na educação escolar, isto é, requer atentar para as recomendações de Oliveira (2001, p. 15) quando argumenta que o tratamento dado a esses sujeitos não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. O adulto – para a educação de jovens e adultos – não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como, por exemplo, artes, línguas estrangeiras ou música. Geralmente, ele é o migrante que chega às metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e

com baixo nível de instrução escolar (e, muitas vezes, analfabetos). Além disso, ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência de trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola para se alfabetizar ou mesmo para cursar algumas séries do ensino supletivo¹.

Além desse entendimento sobre o perfil do aluno jovem e adulto, devemos considerar que a realidade desses sujeitos, por mais injusta que se revele, é espaço de construção de saberes que precisam ser considerados no processo ensino-aprendizagem. São jovens e adultos que detêm um conhecimento da realidade proveniente de sua experiência de vida. Tal como afirma Oliveira (2001, p. 18), o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz, portanto, experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas.

Saberes construídos e expectativas de aprendizagens dos jovens e adultos

Partimos do princípio que o “homem mantém relações permanentes com o mundo” (FREIRE, 2000, p.112). Por meio delas se dão atos de criação e recriação. Assim, tal como Freire, compreendemos que, independente de ser ou não alfabetizado, a relação do homem com a realidade gera conhecimento. Logo, “Basta ser homem para ser capaz de captar dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja esse saber meramente opinativo.” (op.cit, p. 113).

Nessa perspectiva, o aluno jovem e adulto chega à escola com saberes socialmente construídos na prática comunitária e no trabalho, embora, muitas vezes, ainda não saiba “[...] a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 33).

As expectativas de aprendizagem dos alunos

¹ Embora a autora tenha utilizado esse termo, ressaltamos que, em 2001, as DCN-EJA (Parecer CEB-CNE nº 11/2000) já diferenciavam supletivo de EJA. Suplência corresponde a exames de certificação do ensino fundamental e médio, e EJA é modalidade da Educação Básica, ofertada em cursos presenciais, semipresenciais ou à distância.

jovens e adultos estão intrinsecamente relacionadas às necessidades do cotidiano, logo, somente com base no conhecimento dessa realidade é que pode ser possível conhecê-la e repensar o currículo da EJA.

Segundo Soares (2001, p. 216).

O conhecimento que se vai tendo dessa realidade subsidia o repensar do currículo, uma das possibilidades de concretização dessas necessidades, exigências, interesses, expectativas e desejos no cotidiano das experiências de EJA.

A negação do atendimento a essas necessidades caminha na direção do alerta feito por Cury (BRASIL, 2000, p. 6):

[...] não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, em que o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada”. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso.

Quando perguntamos aos jovens e adultos sem escolarização o que pretendem aprender, espontaneamente eles respondem: “aprender a ler e escrever”. No entanto, o educador necessita ter claro que não basta ler e escrever, é preciso apropriar-se da leitura e da escrita, explorando sua função social, especialmente no mundo do trabalho. A ampliação dessas aprendizagens já está anunciada a partir de 1990, em Jomtien²:

[...] as Necessidades Básicas de Aprendizagem - NeBA foram definidas como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstância e momento concreto, resultam indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades nas frentes de sobrevivência; desenvolvimento pleno de suas capacidades; desfrutar de uma vida e de um trabalho dignos; a participação plena no desenvolvimento; a tomada de decisões informadas e a possibilidade de continuar aprendendo. (SOARES, 2001, p. 211).

Talvez a pergunta a ser feita ao jovem e ao adulto quanto à sua expectativa de aprendizagem deva ser reformulada visando compreender que realidade necessita ser transformada, para então identificar que aprendizagens são necessárias para

² Cidade da Alemanha onde se realizou a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA, em 1990.

que essa transformação, processualmente, aconteça por inteiro.

A expectativa de aprendizagem é a do acesso ao conhecimento de interesse da classe trabalhadora, historicamente construído e acumulado pela humanidade, que sirva como mecanismo para resolução de problemas do cotidiano na expectativa de contribuir para uma transformação social mais radical, em que o trabalho seja condição de humanização, não de exploração do homem pelo homem.

A nosso ver, partir dessa compreensão é destinar outro lugar ao conteúdo constante no currículo “pseudo-organizado” para atender às necessidades dos trabalhadores. O sentido do currículo deve estar, na verdade, intrinsecamente relacionado à realidade dos trabalhadores, isto é, as suas necessidades passam a ser os verdadeiros conteúdos, gerando, para eles próprios, expectativas de aprendizagens.

Essa dimensão curricular exige uma habilidade profundamente consciente do educador. Ou seja, conhecer as necessidades concretas dos alunos, que justificará suas expectativas de aprendizagens, bem como reconhecer que essa construção não parte do nada, mas de um conhecimento construído com base na experiência de vida e trabalho.

Isso significa, no dizer de Amorim (2011, p. 11), que, para atuar nas salas de EJA, o professor necessita apropriar-se das condições sócio-históricas de produção em que os alunos e ele próprio se constituíram como seres sociais, ocupando uma posição na sociedade e no mundo do trabalho contemporâneo. Supõe-se que essa condição constituiu-se fundamental para um repensar do currículo para essa modalidade de ensino.

Diante dessa tentativa de explicar a especificidade da EJA, na perspectiva de refletir a questão curricular, busca-se apoio em Soares (2001) que, ao abordar “as Políticas de EJA e as Necessidades de Aprendizagens de Jovens e Adultos”, traz uma reflexão pertinente ao ato de repensar o currículo para a EJA.

Uma forma de pensar um currículo para EJA

Segundo Soares, estudos recentes vêm mostrando a importância de conhecer melhor a vida dos alunos, sujeitos da aprendizagem, e, para isso,

pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de captar os hábitos na vivência desses sujeitos, suas experiências no cotidiano, inclusive em relação à leitura e escrita. Para ela, pensar um currículo para EJA é necessariamente perguntar “quais são os valores e os conhecimentos da cultura pública atual que merecem ser trabalhados na escola? Como identificá-los e quem os define?” (SOARES, 2001, p. 216).

No intuito de uma discussão sobre esse currículo, Soares (2001) tomou algumas categorias trabalhadas, principalmente por Sylvia Schmelkes (1996). A primeira categoria constituinte do currículo é a informação:

“sua importância se dá por se tratar de um aspecto essencial na aprendizagem, que é o informar-se, saber sobre, dar notícias, ouvir dizer [...] algo sobre o que se dialoga com interferência da realidade” (SOARES, 2001, p. 216).

A segunda categoria presente no currículo é o conhecimento, que está relacionada à apropriação, processamento e aplicação da informação. O conhecimento emerge da própria prática social e educativa. Trata-se de algo que, ao ser apropriado, instiga o educando a aventurar-se no exercício, de não só falar da mudança do mundo, mas comprometer-se realmente com ela. Isso caminha na direção de que “*constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*” (FREIRE, 1996, p. 86, grifo do autor). A terceira categoria diz respeito às habilidades. Elas referem-se ao saber fazer. O fazer aqui tratado não está relacionado à qualificação para o trabalho, mas a reconhecer as habilidades existentes e potencializá-las, tornando o jovem e adulto mais capaz para enfrentar os desafios do cotidiano. A título de ilustração, Soares (2001, p. 218) cita algumas dessas habilidades “para a prática organizativa, para a busca de informações e para a consulta de fontes”. Segundo ela, “o desenvolvimento dessas habilidades significaria o fortalecimento do sujeito como ser autônomo [...]”. E, finalmente, os valores que constituem a quarta categoria do currículo. De acordo com Sylvia Schmelkes (1996, APUD SOARES, 2001, p. 218), “os valores só se reafirmam quando são vividos e, para isso, é imprescindível criar ambientes favoráveis ao intercâmbio educativo”.

Embora esteja delineada uma concepção de currículo permeada por categorias que, a rigor, são essenciais para se pensar um currículo para EJA, é preciso estar atentos às práticas pedagógicas, pois são estas que refletem a concepção de homem, mundo e sociedade que permeia o fazer e constituem, verdadeiramente, a opção curricular.

Entende-se opção curricular enquanto opção ideológica. Ou seja, é preciso fazer uma opção ética sobre o que, para quem e a quem serve o ensino. Nesse sentido, desdobram-se algumas inquietações, a saber: o ensino na EJA objetiva a formação humana da classe trabalhadora? O que entendemos por formação humana? É possível pensar em um currículo em que a formação humana constitua-se princípio educativo?

Tomando como referência os estudos de Tonet (2007), assume-se aqui o entendimento da formação humana enquanto princípio educativo, ainda que, numa sociedade fundada na exploração do homem pelo homem, em prol da acumulação de riquezas pela classe dominante e em detrimento da exploração da classe dominada, isso implique assumir o desenvolvimento de atividades educativas que primem pela apropriação do conhecimento teórico inerente à área de estudo, visando à construção de uma sociedade em que a formação integral dos indivíduos, na perspectiva do capital, seja possível.

Isso exige apresentar ideias e transformar mentes, em razão da formação humana ainda restrita pelas condições dadas, mas não determinada a ser sempre assim. Dessa forma, quais são as possibilidades atuais para a existência de um processo de formação voltado para o desenvolvimento humano? Tonet apresenta, passo a passo, as possibilidades quando se refere às atividades educativas “que pretendam contribuir para a construção de uma sociedade em que a formação integral dos indivíduos seja possível” (TONET, 2007, p. 82):

Em primeiro lugar, o conhecimento claro, sólido e racionalmente sustentado dos fins que se requer atingir. Fins esses que devem brotar da análise do processo histórico-social real, e não da mera subjetividade. Com isso queremos dizer que é preciso ter clareza do que significa uma sociedade plenamente emancipada.

Em segundo lugar, é preciso conhecer a realidade social concreta, aí estando implicadas a história da humanidade, a forma capitalista da sociabilidade e a natureza da crise por que ela passa hoje, bem como seus rebatimentos sobre a realidade mais próxima na qual se atua.

Em terceiro lugar, implica desenvolver atividades que incentivem as pessoas a participar ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade e não apenas com a cidadania. (TONET, 2007, p. 82)

Baseado nos passos apresentados por Tonet (2007) e nas categorias e blocos apresentados por Soares (2001), fica evidente que a tarefa de pensar em um currículo para a Educação de Jovens e Adultos não é fácil, mas é urgentemente necessária. Caso contrário, permaneceremos expulsando jovens e adultos das salas de aulas, pois eles, possivelmente, não encontrarão razão para permanecer, ou, então, continuarão iludidos de que poderão apropriar-se de conhecimentos necessários ao enfrentamento das contradições da realidade social. Uma realidade da qual fazem parte, mas, enquanto trabalhadores, são contraditoriamente excluídos da sua condição de direitos.

Considerações finais

Considerando que a Educação de Jovens e Adultos tem sido um campo de grandes e profundas discussões, em nível nacional, no âmbito, principalmente, dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), Fóruns Estaduais e Regionais de EJA e órgãos governamentais e não governamentais, bem como em nível internacional, a exemplo das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, e no campo de pesquisa nas universidades, resultando em trabalhos de monografia, dissertações e teses, é urgente que esse movimento se reflita nas escolas, nas salas de aula e nas práticas pedagógicas em geral, especificamente no que se refere à opção curricular.

A rigor, parece haver clareza quanto à especificidade da EJA e a necessidade de um repensar curricular, mas na prática ainda se observa a dificuldade que educadores e educadoras sentem para atuar nessa modalidade de ensino. A prática cur-

ricular ainda está, em grande medida, fundada no que Freire denomina de “educação bancária”, “que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno” (SILVA, 2002, p. 59). A existência e a resistência dessa concepção não são casuais, haja vista que currículo não deixa de ter sua dimensão de poder (SILVA, 2002).

É preciso percorrer o caminho em busca de garantir a especificidade curricular na EJA. Nesse sentido, as reflexões aqui apresentadas podem,

de alguma forma, ajudar a traçar o percurso deste caminho que, certamente, é longo e árduo. Para finalizar o que na verdade não se faz concluído, deixamos em destaque a orientação de Freire (1987, p. 47) que nos alerta sobre a função da escola e do professor em relação ao conhecimento, qual seja: “o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada”.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. **Ser professor da Educação de Jovens e Adultos**: da especificidade à formação humana. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO e MARXISMO. 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011. 1 CD-ROM.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. Desafios da educação de adultos frente à nova reestruturação tecnológica. Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, V. M (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- LEITE, Carlinda. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. **Território Educativo**, n. 7, p. 20-26, maio 2000.
- LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. **A especificidade do trabalho do professor da educação de jovens e adultos**. 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.
- MOREIRA, Antônio Flavio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu de; MOREIRA, Antônio Flavio. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-20.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu de; MOREIRA, Antônio Flavio. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Vozes, 1995. p. 82-113.
- SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. Salvador: EDUFBA, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

Recebido em 30.12.2011

Aprovado em 21.03.2012