

Da história ao currículo mínimo da EJA: contradições e possibilidades

From history to EJA minimum curriculum: contradictions and possibilities

Dayse Aparecida dos Santos Azevedo¹

Resumo: *A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino que surge no Brasil, com a função social de suprir a escolaridade regular, que foi interrompida no momento em que este sujeito – aluno abandona a escola por motivos variados. Ao abordarmos questões teóricas e práticas que desencadearam desde o início da EJA no Brasil e que perpassa no currículo, buscamos refletir sobre a prática docente, as possibilidades e contradições do currículo seguido e determinado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Por fim, apresentaremos possibilidades para o currículo da EJA, em conformidade com as concepções humanísticas de educação que sempre foram defendidas por Paulo Freire e com as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.*

Palavras-Chave: *Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Prática docente.*

Abstract: *The Young and Adult Education (EJA) as a teaching modality that emerges in Brazil, with the social function of providing regular schooling, which was interrupted at the moment when this subject leaves the school for various reasons. In addressing the theoretical and practical issues that have arisen since the beginning of the EJA in Brazil and which permeates the curriculum, we seek to reflect on the teaching practice, the possibilities and contradictions of the curriculum followed and determined by the Education Department of the State of Rio de Janeiro. Finally, we will present possibilities for the EJA curriculum, in accordance with the humanistic conceptions of education that have always been defended by Paulo Freire and with the National Guidelines for Education of Youths and Adults.*

Keywords: *Youth and Adult Education. Curriculum. Teaching practice.*

INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da Educação Brasileira refletiu ao longo do tempo as desigualdades sociais reproduzidas pelo ensino elitista, que privilegiou as camadas médias e altas da sociedade brasileira. Essa sociedade levou um número significativo de crianças e

¹ Mestra Pela Universidad Autónoma de Asunción-Py, graduação em Pedagogia (2008), Pós-Graduação em Psicopedagogia e Pedagogia Empresarial (2010) pelo ISECENSA-Campos dos Goytacazes/RJ. E-mail: dd.azeve@bol.com.br

adolescentes matriculados nas escolas públicas regulares, a uma não adaptação aos currículos, práticas e estratégias homogeneizadoras presentes nas leis e planos educacionais, que nunca respeitaram as diferenças das populações consideradas subalternas.

Esse processo, caracterizado pela exclusão, sobretudo das periferias, comunidades do campo e segmentos sociais marcados por discriminações diversas, acabou por expulsar da escola oficial, a clientela formada por alunos que não se adaptavam ao modelo de ensino em vigor e que, passam a engrossar os índices de evasão, representados no abandono escolar, bem antes do término da etapa inicial do Ensino Fundamental.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nasce desse distanciamento presente entre o modelo de ensino oficial e a concretude social, com suas contradições e as expectativas das comunidades de baixa renda, cuja cultura e características territoriais são ignoradas pelos sistemas de ensino.

Ao surgir com uma visão compensatória, a EJA cumpre uma função social sem precedentes na história escolar, na medida em que cada vez mais busca uma identidade que nasce da prática, das pesquisas sobre currículo e diversidade, principalmente, da inclusão social que a escolaridade desses jovens e adultos permite, com a terminalidade e possibilidade de continuidade dos estudos, que foram interrompidos por múltiplas razões, a maioria delas ligada a essa distância entre a instituição escolar e o contexto sociocultural dos alunos.

O presente trabalho, que tem por objeto de sua pesquisa, discutir a Educação de Jovens e Adultos a partir de um breve histórico, analisando os desafios com a implantação da EJA e o currículo mínimo seguido de contradições e possibilidades na atuação dos professores. Por fim, apresentaremos possibilidades para o currículo da EJA, em conformidade com as concepções humanísticas de educação que sempre foram defendidas por Paulo Freire e com as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

METODOLOGIA

Para o presente estudo, de caráter bibliográfico, descritivo e analítico, recorreremos a Jane Paiva (2004), Di Pierro (2010), Cury (2000), Haddad (2008), Hernandez (1998), Sacristán (1998), entre outros, para fundamentar o trabalho. Faremos um recorte histórico sobre a EJA, argumentando sobre sua proposta curricular, práticas pedagógicas com contradições preocupadas com a obrigatoriedade do seu cumprimento e do uso do material da Nova EJA pela Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Breve histórico da educação de jovens e adultos

A Educação no Brasil teve início com a presença marcante do colonizador português, que chega às terras da América do Sul trazendo sua cultura europeia, seus valores e sua religião. Esta concepção de mundo é imposta aos habitantes nativos, de forma opressora e desrespeitosa aos verdadeiros donos da terra, os índios, que assistem o declínio de suas civilizações.

Essa abordagem inicial traduz relações de poder que vão acompanhar a história da sociedade brasileira e se reflete na Educação, campo de tensões, que segundo Saviani (1992) “mostra que o saber é poder, e que os poderosos sempre cultivaram o desejo de serem os donos do saber”.

A Educação de Jovens e Adultos, representada pela sigla EJA, é a modalidade de ensino que cumpre uma função social, ou seja, oportunizar que jovens e adultos que um dia tiveram que abandonar a escola por múltiplas razões, que serão analisadas no decorrer das análises deste estudo, vai muito além do simples ensinar, na medida em que busca em última instância, mostrar a esses sujeitos, que é possível superar obstáculos e aprender com prazer e consistência.

Em 1759, quando os jesuítas são expulsos do país e a educação em geral entra em colapso, o Império assume essa responsabilidade. Na época, a educação tornou-se um privilégio das elites e, os brasileiros, nascidos da miscigenação e sem recursos, eram analfabetos. As chamadas “aulas régias” tinham um currículo da Europa, pois ensinavam latim, grego, filosofia, retórica, somente para os brancos, filhos de portugueses. Os índios e negros ficavam de fora desse modelo de Educação.

Em 1824, já proclamada a Independência, a Constituição Imperial procurou dar um sentido mais amplo à Educação garantindo a todos os cidadãos a educação primária. Esta legislação não se cumpriu, ficando apenas no papel, visto que as classes dirigentes não conseguiram organizar um sistema de ensino, com professores capazes de atender aos escravos libertos, negros escravos, brancos e pardos livres e pertencentes às camadas inferiores da pirâmide social.

No ano de 1934, quando a educação básica ficou a cargo das províncias, fato que levou ao “caos” todo o ensino. A Reforma Couto Reis (1835) em seu artigo 71 afirmava que a previsão de instrução para adultos só se efetivará com base na disponibilidade dos professores. Dificilmente estas aulas aconteceriam em tempo livre dos professores, inclusive domingos e dias de santo.

Se à época, a disponibilidade de professores era difícil, imagina-se quando alguém teria disponibilidade para ensinar a jovens e aos adultos? Esse questionamento revela que, a EJA já nasce sob o estigma da exclusão, situando-se no plano da caridade, do assistencialismo. Com a República, a ideia da pessoa analfabeta como dependente toma força nesse período. (RIBEIRO, 1997)

A Reforma Leôncio de Carvalho em 1878 vai privilegiar o analfabeto, acentuando sua incapacidade e dependência. O autor dessa reforma, o Decreto 7.031 cria no município da Corte, cursos noturnos para adultos analfabetos.

Sobre essa questão Strelhow (2010, p. 51) comenta:

Posteriormente a esses acontecimentos, em 1881, a Lei Saraiva Corrobora com a ideia da Reforma Leôncio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa em 1882 postula que os “analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios”. Instala-se uma grande onda de preconceito e exclusão da pessoa analfabeta.

O processo discriminatório em relação aos analfabetos, que eram em grande número, é consolidado pela Constituição de 1891, pois a Carta Magna normatiza o voto restrito às pessoas letradas e com posses, ou seja, a minoria da população brasileira. Estava legitimada, assim, a exclusão de uma parte significativa da população.

Segundo Oliveira (2004), no início do século XX ocorre uma grande mobilidade social, cujo intuito era o de eliminar o mal do analfabetismo, pois os analfabetos passaram a ser culpados pela situação de subdesenvolvimento do país, afinal havia um grande número de negros, libertos com a abolição. No ano de 1915 é criada a “Liga Brasileira contra o Analfabetismo”, que tinha por objetivo lutar contra a ignorância, através da bandeira de que toda pessoa analfabeta deveria procurar se alfabetizar.

Para Pierro e Haddad (2000) a década de 20 trouxe grandes transformações para a Educação Brasileira, porque surgem os ideais da Escola Nova, levando a educação a discutir um conjunto de elementos conservadores, na busca de propostas renovadoras.

Quanto ao contexto histórico da época, Manfredi (1981, p. 28) comenta:

O período entre a Proclamação da República e o início da década de 20, é marcado pelo fortalecimento da

democracia brasileira, segundo os desígnios dos setores vinculados à burguesia agrária comercial dos centros produtores da região centro sul, onde a burguesia paulista detinha uma posição hegemônica. (...) Com a crise da burguesia cafeeira, a política brasileira se transforma e há um vazio de poder e a educação também é afetada pelos ventos escola novistas.

No ano de 1934, após o manifesto dos Pioneiros de 1932, as classes dirigentes passam a visualizar a educação de outra forma, tanto é assim, que a Constituição Brasileira de 1934, defende a Proposta do Plano Nacional de Educação, e pela primeira vez, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é afirmada em âmbito jurídico nacional (PIERRO; HADDAD, 2000). Em 1938 é criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), voltado para as pesquisas e estudos sobre a Educação Brasileira.

Ainda no ano de 1942, visto que na década de 40 ocorrem muitas mudanças na Educação, é criado o Fundo Nacional de Ensino Primário, com o objetivo de realizar programas que ampliassem e incluíssem ações voltadas para o Ensino supletivo para adolescentes e adultos. No ano de 1945, esse fundo foi ampliado, sendo estabelecidos que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos. (STRELHOW, 2010)

O contexto internacional após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, criou o espaço necessário para a criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO, órgão das nações Unidas, voltado para a Educação, Ciência e Cultura.

Na orientação da ONU e da UNESCO era de que, a educação se baseava em um meio de desempenhar o desenvolvimento das “nações atrasadas”. Isso significava que os programas de educação instalados estavam preocupados com a quantidade e não com a qualidade dos alunos que formavam na época, já que na época era interessante para o momento histórico brasileiro que essas pessoas tivessem o direito de exercer o voto no caminho da democratização.

No ano de 1952 foi criada no Brasil a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) para atender as populações do meio rural, sendo esta ação um desdobramento do trabalho desenvolvido pela CEAA (Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos).

Em 1958 é realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, momento em que se discutiu um novo método pedagógico a ser utilizado na educação

de adultos, que rompesse com os preconceitos que envolviam as pessoas analfabetas. A resposta oficial às críticas realizadas pelo Congresso, em 1958, foi a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), com a proposta de criar projetos pólos com atividades que integrassem a realidade de cada município e servissem de modelo para todo país (Stephanou; Bastos, 2005).

A partir desses avanços, muitos movimentos surgiram entre eles: Movimento de Cultura Popular; Os Centros Populares de Cultura; Movimento de Educação de Base; a Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler e Escrever; o Programa Nacional de alfabetização. (Pierro; Haddad, 2000)

É através dos movimentos sociais de base, que surge Paulo Freire e o seu método de Alfabetização de Adultos, um caminho pedagógico de cunho social, que levava o adulto a ler e escrever a partir de seu universo vocabular e um conjunto de ações, que não o afastava da sua cultura, do seu lugar, da sua gente. (Gadotti, 2001)

Segundo Manfredi (1981, p. 27) ao abordar o contexto histórico a partir dos anos 60, diz:

Paralelamente a todo o desenvolvimento educacional, a economia brasileira vivia um momento onde o setor industrial passa por um grande desenvolvimento substituindo o modelo de exportação agrária para um modelo de importações. É no período de 1930 – 1964 que o Estado Brasileiro passa a ser um dos principais centros de decisão da política econômica latino – americana. Outra característica importante desse estágio é o surgimento do fenômeno populista de Getúlio Vargas.

No tocante à Educação de Jovens e Adultos, efetivamente, esse momento histórico foi de muitas transformações de caráter social, que vão interferir na Educação.

Foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, no final dos anos 40, que difundiram pelo território brasileiro, campanhas de alfabetização. Quando iniciou a década de 1960, movimentos de educação e cultura popular ligado às Organizações Sociais, à Igreja Católica e a governos realizaram várias experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos a analisar criticamente e transformar a realidade.

A chegada do ano de 1964, que seria o início de tempos de escuridão para o Brasil, com o Golpe Militar que levou ao poder os militares que instauraram uma ditadura por mais de vinte anos. Esse governo eliminou os avanços conquistados, sobretudo com o método de Paulo Freire e investiu em um modelo de educação homogeneizador, que investiu na alfabetização funcional e superficial. Sobre isto Medeiros (1999, p.189) comenta:

O movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – é criado em 1967, com o objetivo de erradicar a chaga do analfabetismo no Brasil. Porém, a alfabetização proposta ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, decodificando, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Configura-se assim, o sentido político do Mobral, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação, desconsiderando do seu papel de sujeito produtor de cultura.

Durante os seus quinze anos de existência, o MOBRAL atingiu milhões de pessoas, mas não conseguiu erradicar o analfabetismo. Foi um movimento que mobilizou milhões do orçamento da União e, nem mesmo esses investimentos altos conseguiram levar o governo a alcançar suas metas. Apesar do rico material, os jovens e adultos analfabetos não conseguiram se identificar com a metodologia utilizada, o que tornou o projeto ineficaz.

Em 1971, surge a lei da Reforma do Ensino, a lei 5692/71, que estabelece o Ensino Supletivo como modalidade independente do sistema regular, sendo o conselheiro Valmir Chagas. Haddad (2000) comenta que o objetivo dessa lei de caráter tecnicista era preparar mão de obra, e, nível médio, para o mercado, haja vista que em plena ditadura havia o interesse de modernização econômica.

A Educação nesse período passa a ser usada, como diria Bourdieu e Passeron (1981) como um “aparelho ideológico do Estado”, uma vez que o modelo econômico defendido exigia por parte da classe trabalhadora, o mínimo de escolaridade, fato que estimulou a educação de jovens e adultos. Na prática o ensino supletivo nos moldes da chamada “lei da Reforma do Ensino” de 1971, deixou de lado a experiência dos movimentos de cultura, entre eles o da Alfabetização de Adultos de Paulo Freire. (Di Pierro, 2000). Segundo Costa (2008, p. 18):

Das experiências que foram desenvolvidas no século passado, merece destaque o Programa Nacional de Alfabetização, inspirado no método Paulo Freire. Desenvolvido no ano de 1964, no Governo de João Goulart, o método freiriano partia do pressuposto de que os educandos são sujeitos ativos no processo educativo, uma vez que são seres históricos com amplas possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura; aliás, é possível afirmar que a aplicação do método se iniciava exatamente com uma discursão, visando a conscientização do analfabeto através do conceito de cultura.

Diante da pressão sofrida na época da ditadura no Brasil, a ideia de pedagogia libertadora e humanista passava bem longe dos representantes das forças armadas. Logo, Paulo Freire é excluído dos livros e programas de ensino, sendo exilado. No entanto, suas ideias sobrevivem e seu método de alfabetização de adultos é até hoje, estudado e aplicado em todo o mundo.

Rejeitada a proposta de Alfabetização de Adultos baseada no método Paulo Freire, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967. O objetivo do programa foi alfabetizar funcionalmente os brasileiros analfabetos. (Strelhow, 2010)

Para Steplanou e Bastos (2005, p. 270) o Mobral procurou restabelecer a ideia de que para educar as pessoas que não eram alfabetizadas, era preciso torná-las responsáveis por sua triste situação rebuscando a ideia de que para educar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizada, sem entender o método pedagógico. O Mobral foi instinto em 1985, com a chegada da nova República, e seu final foi marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa CPI (Comissão Parlamentar de Investigação).

Segundo Di Pierro (2005) o Mobral não cumpriu as metas estabelecidas pelo programa, tendo alfabetizado o mínimo de jovens e adultos em comparação com os altos investimentos feitos. Com o término de Mobral surgem novos programas de alfabetização, através da Fundação Educar, que estava vinculada ao ministério da Educação.

Em 1988, a nova Constituição Federal assegura importantes garantias para a Educação de Jovens e Adultos, tanto que em seu artigo 208, parágrafo primeiro diz que: “(...) é dever do

Estado, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive, para todos os que não tiveram acesso na idade própria”. (Soares, 2009)

Nos anos 90, com a eleição de Fernando Collor de Mello, a Fundação Educar é pouco a pouco colocada em posição secundária. Nesse mesmo ano a ONU (Organização das Nações Unidas), estabelece “O Ano Internacional da Alfabetização”, o que levou Collor a criar o “Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania” – PNAC – que culminaram com ações desarticuladas e uma estagnação das propostas. Com o impeachment de Collor, assume Itamar Franco, que institui o Plano Nacional de Educação, uma consequência da Conferência Mundial de Educação para todos, ocorrida em 1990 na Tailândia e que visou universalizar a escolaridade básica, inclusive àquela voltada para os jovens e adultos.

Conforme sinaliza Strelhow (2010, p. 56):

entre os movimentos que surgiram no início da década de 90, podemos destacar o Movimento de Alfabetização (MOVA), que procurava trabalhar a alfabetização a partir do contexto socioeconômico das pessoas alfabetizadas, tornando-as coparticipantes de seu processo de aprendizagem. Somente em 1996, surge novamente um Programa Nacional de Alfabetização promovido pelo governo federal. No entanto, com o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), parecia que estávamos tendo um replay das campanhas das décadas de 40 e 50.

No ano de 1990 em que a Fundação EDUCAR foi extinta e o MEC criou o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania) que visava mobilizar a sociedade para a questão da alfabetização de crianças, jovens e adultos através de órgãos do governo e ONGs.

Com a promulgação da Nova LDB, a lei 9394/96, a cultura escolar no Brasil permanece impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância e adolescência. Ao fiscalizar a escolaridade, não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural.

Há que se destacar entre as iniciativas de enfrentamento ao analfabetismo e a Educação de Jovens e Adultos, o esforço dos Fóruns de Educação da EJA, estimulados pelos órgãos estaduais e universidades. Jane Paiva (2006, p. 22) comenta que os fóruns da Educação de Jovens e Adultos têm início a partir de 1996 e são reconhecidos desde 2004 pelo MEC, como interlocutores de políticas públicas, assumem o desafio de organizar especialmente a EJA, como política pública.

É com base nas legislações internacionais e de uma sociedade que sente os efeitos da globalização que o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000, ao traçar as diretrizes curriculares da EJA, descreve a modalidade de ensino por suas funções e/ou finalidades: reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais e, qualificadora, no sentido de atualização permanente do conhecimento. (Friedrich et. al., 2010)

Os fóruns da EJA trouxeram para o centro dos debates algumas questões importantes como a formação dos professores, o descaso com a modalidade em termos de recursos financeiros e, sobretudo, material didático com qualidade para os jovens e adultos, retirando o foco unilateral na terminalidade e trazendo à discussão a garantia da aprendizagem significativa para essa clientela.

O Governo Lula, em 2003, cria o Programa “Brasil Alfabetizado”, subsidiado pelo PNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), que tinha como objetivo inicial alfabetizar vinte milhões de pessoas em 4 anos. Após mais de dez anos, o programa mostrou-se ineficiente e o Brasil chega à segunda metade da segunda década do século XXI com milhares de analfabetos por todo país.

Em 2006 é criado o PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de nível Médio ao Ensino Médio) na modalidade EJA, originário do Decreto nº 5478/2005 que considera ser urgente a humanização da Educação Profissional de base tecnológica, com a inclusão das camadas populares aos cursos profissionalizantes e à Escola Básica concomitantemente.

Mesmo com os avanços e programas como o PROJOVEM URBANO, que desde 2005, tem oferta de Ensino Fundamental para jovens de 18 a 29 anos, que não tenham concluído essa etapa de ensino. O programa voltado para as periferias cumpre a função social de oferecer com material próprio e de qualidade, a chance de terminar essa etapa da Escola Básica, além de uma bolsa de R\$ 100,00 que cada jovem recebe para ajuda de custo extra. (Moura, 2006, P.19)

Diante da possibilidade de desmonte das políticas públicas voltadas para a educação, no contexto espaço – tempo de um país em crise, a luta pelos direitos dos jovens e adultos à Educação, continua na medida em que, estes sujeitos, vítimas de um sistema social e educacional perverso, que exclui pobres, negros e diferentes da escolaridade básica, não podem ser invisibilizados, nem ter seus direitos negados mais uma vez.

Ao abordarmos esse recorte sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos outro ponto a ser discutido nesse artigo se refere sobre a preocupação de como se trabalhar com o desafio da construção de um currículo voltado para a aquisição da cidadania e desenvolvimento humano para o ensino da EJA.

A nova EJA: o currículo mínimo do mínimo.

As abordagens acerca do currículo, historicamente, são reveladas de que a organização dos conteúdos de determinado ano de escolaridade ou modalidade de ensino atenderam aos interesses ideológicos das classes dirigentes ou de grupos que temporariamente tinham interesse e mantinham-se no poder.

A presença oficial de um currículo tecnicista não vai longe no tempo, e tomou conta das escolas públicas brasileiras à época da ditadura militar (1964 – 1982), quando os alunos tiveram que trabalhar com matrizes centradas na preparação para o trabalho, muitas das vezes, sem sequer saber ler.

Felizmente, os estudos sobre currículo em países com E. U. A., a Inglaterra e a França, entre outros, trouxe para o centro das discussões sobre este tema, as concepções de Apple (1986), Forquim (1996), Bourdieu (1992) e tantos outros que tiveram como objeto da Sociologia Crítica, o currículo. Recentemente, há que se destacar as contribuições dos espanhóis, como Fernando Hernandez (1998) e Sacristán (1998), que apontam respectivamente para estudos sobre Currículo e Projetos Pedagógicos e Currículo e prática social.

No Brasil, as pesquisas de Moreira e Silva (1992) apontam para as relações entre o currículo, cultura e sociedade, mostrando a importância dos sistemas de ensino assumir uma posição crítica diante dos currículos oficiais. Quando estes autores falam do currículo, afirmam:

O currículo esta implicado em relações de poder,
o currículo transmite visões sociais particulares e

interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira e Silva, 1992, p. 8)

O que este comentário traduz é fato verificado na história da Educação, ou seja, os currículos mudam a cada novo governo, na medida em que as ideologias dominantes determinam o que deverá ser estudado, pelas populações que só têm a escola pública como espaço formal de educação. Sacristán (2000, p.30) ao falar da relação do currículo com a cultura, diz:

Se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares.

A partir dessa colocação, é que o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), carrega o estigma do fracasso escolar em sua grande parte, mas principalmente pelo fato de que pertencem às classes inferiores da escala social, vivem nas periferias ou interior das grandes cidades, sendo em maioria de descendência negra, com culturas próprias – gênero, religiosidade, visão de mundo, valores – que a escola sempre ignorou.

Sabemos que o currículo, na verdade, é um documento frio e sem flexibilidade, que só ganha vida na prática das relações estabelecidas entre professores, alunos, escola, comunidade e os sistemas de ensino. O professor com suas práticas pedagógicas dão vida à sala de aula e, no caso específico do currículo da EJA, o que ocorreu durante muito tempo, foi a transposição mal feita dos currículos da escola de ensino regular para o ensino dos Jovens e Adultos. O professor na maior parte das vezes suprimia alguns conteúdos, para cumprir a carga horária da EJA, submetida ao ensino por fases – um (1) ano letivo do ensino regular corresponde a um (1) semestre letivo da EJA.

Porém, para que os jovens e adultos aprendam com qualidade, um dos requisitos a ser levado em consideração na elaboração do currículo, é a seleção dos conteúdos – chave, e nunca à adequação a currículos já prontos de outras modalidades. (Gadotti, 2002). A Educação de Jovens e Adultos exige critérios de organização curricular.

Quando o estado do Rio de Janeiro criou a chamada “Nova EJA”, apresentando um currículo destinado aos jovens e adultos, um grupo de professores atuantes no segmento afirmou à época, que nada tinha de novo no currículo, e que, o interesse do sistema de ensino era monitorar as ações pedagógicas.

Na prática, a Nova EJA constitui-se em currículo mínimo, e esse caso do ensino por fases, pode-se falar em “o mínimo do mínimo”. As críticas feitas pelos professores a esse modelo curricular imposto à EJA são decorrentes do fato de que, os professores não foram consultados e, mais uma vez, as decisões foram determinadas pelos detentores do poder, que não conhecem a realidade dos alunos.

Nesse sentido, mesmo que as intenções fossem boas e o sistema estadual de ensino desejasse sistematizar os conteúdos, a realidade da sala de aula e as demandas dos alunos, com sua história, cultura, sonhos, só quem participa do cotidiano da sala de aula pode efetivamente saber o que é importante para a formação desse público.

Conforme análise de Moreira e Silva (2002, p. 29):

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa da análise precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes?

Esse questionamento se torna pertinente, no momento em que a EJA, sempre foi um segmento a receber as menores verbas dos recursos da Educação, apesar do número de jovens e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais, ainda se mostrarem relevantes, em relação a outros países da América Latina.

Por outro lado, a necessidade de preparar professores que saibam lidar com os jovens e adultos matriculados na EJA, é fundamental para o alcance da autonomia pedagógica dos docentes que atuam na EJA, porque enquanto eles forem remanejados do Ensino Regular, maior será real, de qualidade e que leve esse a sujeitos a plena cidadania e à emancipação pelo conhecimento.

CONCLUSÕES

Ao discutirmos desde os aspectos históricos de como se projetou a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, nota-se um verdadeiro efeito dominó de problemas. Paulo Freire já apontava que a ação docente nessa modalidade exigia um trabalho diferenciado e apesar de todo o avanço através de Movimentos, Fundações, Conferências e Fóruns isso não significa um total crescimento em concepções humanísticas para o exercício da cidadania na EJA.

A base dessa afirmativa se deu pelas discussões de uma prática educativa acompanhada por um currículo pré-fabricado. As ações dos docentes devem seguir um conteúdo programado, impondo formalismo e pouco dinamismo.

Os professores consideram que os conteúdos do material da Nova EJA não revelam as reais habilidades dos alunos e são distantes da realidade. Logo, questões que envolvem a inclusão social e as questões de cidadania quase não aparecem no currículo, pois a preocupação está no cumprimento das atividades determinadas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

As ações governamentais da mesma Secretaria de Educação necessitam de uma revisão sobre a construção da organização curricular e políticas educacionais que contemplem a realidade da clientela. Consequentemente, terão mais conhecimento sobre o que ocorre na sala de aula e o que seria necessário como, por exemplo, um material da Nova EJA que proporcione crescimento analítico, social e não apenas conceitual. E a possibilidade de reconstruir uma nova história da Educação de Jovens e Adultos seja com passos simples que foram discutidos neste artigo para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- Apple, M. (1996). Políticas culturais e educação. 1. ed. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. (1981). Aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P. (1992). A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva.
- Brasil. (1996). Lei de diretrizes e bases da educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394 .htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.
- Brasil. MEC, Ministério da Educação e Cultura. (2007). PROEJA, (Programação Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos) Documento Base. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Brasil. MEC, Ministério da Educação e Cultura. (2006). Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>.
- Costa, J. (2008). Os alunos da EJA: cultura e saberes: Belo Horizonte: Laboratório de currículo da UFMG.
- Cury, A. (2000). Organização & métodos: uma visão holística. São Paulo: Atlas, 7a ed, 589p.
- Di Pierro, M. (2010). Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, L. et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-43.
- Di Pierro, M.; Haddad, S. (2000). Contribuições para uma avaliação da década da Educação para todos. São Paulo: Ação Educativa.

- Di Pierro, M. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139.
- Di Pierro, M.; Graciano, M. (2003). *A educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa.
- Di Pierro, M.; Joia, O.; Ribeiro, V. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, 21(55), 58-77. Recuperado em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>.
- Friedrich, M.; Benite, A.; Benite, C.; Pereira, V. (2010). Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, 18(67), 389-410. Recuperado em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>>.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da Liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Forquin, J. (1996). As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: vol.21, n.1, p.186-98, jan./fev.
- Gadotti, M.; Romão, J. (1999). *Educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2001). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2002). Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. In: conzatti, Marli; Flores, Maria Luiza R.; Toledo, Leslie (Org.). *Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação. p. 11-17.
- Haddad, S. (2008). Tendências atuais na educação de jovens e adultos. *Em Aberto*, 11(56).
- Haddad, S.; Di Pierro, M. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai. /ago.

- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação os projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed.
- Manfredi, S. (1981). *Política e Educação Popular*, 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Medeiros, M. (1999). *A Formação dos Professores para EJA*. Palma de Maioria. Dissertação de Mestrado.
- Medeiros, C.; Manhães, F.; Kauark, F. (2010). *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.
- Moreira, A.; Silva, T. (Orgs.). (1992). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. & Silva, T. (Orgs.). (2002). *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular*. In: *Currículo, cultura e sociedade*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Moura, D. (2006). *O Proeja e a rede federal de educação profissional e tecnológica*. In: *EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio*. MEC, Programa Salto para o futuro. Boletim 16, set. 2006, p. 61-75.
- Oliveira, I. (2004). *Princípios Pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos*. In: *Revista da Alfabetização Solidária*, v.4, n.4, São Paulo: Unimarco.
- Paiva, J. et. al. (2004). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea*. UNESCO.
- Paiva, J. (2006). *Histórico de educação de jovens e adultos no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes*. In: *Secretaria de Educação a Distância/MEC Educação de Jovens e Adultos: formação técnica integrada ao ensino médio*. Boletim n.16, Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro.
- Ribeiro, V. (1997). *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do Ensino Fundamental*. São Paulo: MEC/Ação Educativa: Brasília/ DF.
- Sacristán, G. (2000). *Currículo*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, G., Pérez, A. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Trad. Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas.

Saviani, D. (1992). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Soares, L. et.al (org) . (2009) . *Formação de educadores: a habilitação da EJA nos Cursos de Pedagogia*. Belo Horizonte: Autêntica.

Stephanou, M.; Bastos, M. (org). (2005). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. RJ, Petrópolis: Vozes.

Strelhow, T. (2010). Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR on-line*, 10(38). Recuperado em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf.