

Currículo emancipatório para educação de jovens e adultos: uma construção possível¹

Emancipatory curriculum for youth and adult education: a possible construction

Curriculum emancipador para la juventud y la educación de adultos: una posible construcción

Maria Cândida Sérgio*

José Carlos Morgado**

RESUMO

Os estudos no campo do currículo têm sido alvo de debate e reflexão no cenário atual para todas as modalidades de ensino. Enquanto artefato cultural, o currículo cumpre várias funções nas instituições educacionais, sobretudo, nas instituições públicas de ensino notadamente na educação básica. Porém, o modo como o currículo se concretiza nas escolas e, em particular, nas salas de aulas, depende sempre da forma como os professores idealizam o ensino e a aprendizagem, podendo, por isso, desenvolvê-lo numa perspectiva mais técnica ou numa perspectiva mais crítica. É em torno do desenvolvimento do currículo numa perspectiva crítica e emancipatória que se estrutura o presente texto, no qual se divulgam alguns resultados obtidos num projeto de pesquisa sobre as práticas docentes, no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo desenvolveu-se em duas salas de aula de uma escola da rede pública municipal, envolveu duas professoras e trinta e seis estudantes. Em termos metodológicos recorreremos à observação participante, entrevistas semiestruturadas e diário de campo. Os resultados obtidos permitiram inferir, com base nas práticas das professoras, que é necessário repensar o currículo tradicional para, a partir daí, se proceder à sua (re)construção numa perspectiva crítica e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Práticas Docentes. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Studies in the curriculum field have currently been in the centre of debate and reflection, regarding all modes of education. As a cultural artifact, the curriculum carries out various

¹ Este trabalho foi financiado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. E contou também com o apoio de Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para Ciências e a Tecnologia – no âmbito do Projeto PEst – OE/CED/UI 1661/2014 do CIED – UM.

* Professora Técnica-Pedagógica da Secretaria de Educação de Pernambuco/Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos. Doutoranda em Ciências da Educação - Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular – Instituto de Educação – Universidade do Minho. E-mail: candidasergio.20@gmail.com- Telefone: 351910 622 831.

* Doutor em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular. Professor de Desenvolvimento Curricular no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. E-mail: jmorgado@ie.uminho.pt - Telefone: 351 918 416 148.

roles in educational institutions especially in public educational institutions, and in particular in elementary education. However, the way the curriculum is fulfilled in schools, and especially in classrooms, always depends on the way teachers conceive teaching and learning. Therefore, it can be developed either in a more technical perspective or in a more critical one. The present article structures itself around the development of the curriculum in a critical and emancipating perspective. In this article, we present some results of a research project on the teaching practices in the first segment of the Youth and Adult Education (YAE). The study was developed in two classrooms of a school from the municipal public school system, involving two teachers and thirty-six students. In methodological terms, we used participant observation, semi-structured interviews and a field journal. Based on teacher practices, the results obtained allowed us to conclude that it is necessary to rethink the traditional curriculum in order to proceed to its (re)construction in a critical and emancipating perspective.

Keywords: Curriculum. Teaching Practices. Youth and Adult Education.

RESUMEN

En el actual escenario, los estudios en la esfera del currículum han sido objeto de debate y reflexión en todas las modalidades de enseñanza. En cuanto artefacto cultural, el currículum cumple varias funciones en las instituciones educativas, sobre todo en las instituciones estatales de enseñanza y particularmente en la educación básica. Sin embargo, la forma en que el currículum se concreta en las escuelas y, en especial, en las clases, siempre depende de la forma como los profesores idealizan la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, el currículum puede ser desarrollado desde una perspectiva más técnica o desde una perspectiva más crítica. Este texto se estructura en torno al desarrollo del currículum en una perspectiva más crítica y emancipatoria. En él, se difunden algunos resultados obtenidos en un proyecto de investigación sobre las prácticas docentes en el primer segmento de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). El estudio se desarrolló en dos grupos en una escuela del sistema público de enseñanza municipal y estuvieron involucrados dos profesoras y treinta y seis estudiantes. En términos metodológicos hemos utilizado la observación participante, entrevistas semiestructuradas y un diario de campo. Los resultados obtenidos permiten deducir, sobre la base de las prácticas de las profesoras, que es necesario reconsiderar el currículum tradicional para que se pueda, desde allí, procederse á su (re)construcción desde una perspectiva crítica y emancipatoria.

Palabras clave: Currículum. Prácticas Docentes. Educación de Jóvenes y Adultos.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o campo de estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é relativamente recente. A realidade mostra-nos que são poucas as pesquisas nesta modalidade de ensino, além de existirem poucos investigadores que se dedicam a estudar temáticas que envolvem as questões cruciais que lhe dizem respeito. No entanto, em pleno século XXI, com tantos avanços tecnológicos, culturais e econômicos, não é aceitável que esta modalidade de

ensino continue à margem das prioridades políticas e educativas. Existe uma dívida secular com os jovens e adultos que não tiveram o direito de se apropriarem da leitura e da escrita, nem de desenvolverem conhecimentos e saberes necessários a uma prática social e cultural emancipatória e inclusiva, indispensável para a sua plena integração numa sociedade que muda a um ritmo vertiginoso.

Do ponto de vista político, e como está previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988, o acesso à escolarização é hoje um direito de todos os cidadãos, devendo-lhes ser assegurado o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, o que justifica a existência da EJA. Na mesma perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 considera a EJA como um direito de cidadania e um dever do Estado. Todavia, a realidade demonstra que não foi ainda superado, ou mesmo amenizado de forma significativa, o desafio do analfabetismo, talvez por em termos políticos e de afetação de recursos públicos esta modalidade de ensino ter despertado poucas preocupações e ser alvo de poucos investimentos.

Ao longo da história da educação brasileira, a EJA sempre foi marcada por tempos e espaços limitados e pela ausência de políticas públicas específicas, em detrimento de outras modalidades de ensino, sendo por isso frequentemente relegada para um plano secundário. Os avanços têm sido tênues e muitos problemas silenciados. A organização e intencionalidade da EJA, sobretudo, nos espaços escolares não têm contribuído de forma significativa para que os estudantes se apropriem de saberes culturais e socialmente sistematizados, imprescindíveis para a sua plena realização pessoal, social e profissional.

A ênfase e o debate em torno do direito de todos à educação, da educação continuada e da aprendizagem ao longo da vida, abrem novas possibilidades para afirmação da importância da EJA no Brasil, bem como para uma ressignificação do seu caráter compensatório. A relevância dessa contribuição foi enaltecida na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em 1977 em Hamburgo, e nas concepções da Psicologia da Aprendizagem, na década de 1980, elaboradas por Emília Ferreiro no âmbito dos processos de aprendizagem de adultos.

No debate atual, a EJA vem sendo abordada a partir de vários enfoques, dentre eles, e de forma contundente, a elevação do nível de escolaridade, o processo de ressocialização² e a inclusão. Do ponto de vista do Conselho Nacional de Educação é entendida numa dimensão

²O conceito de ressocialização é aqui utilizado no sentido que é proposto por Souza (2007, p. 304), nomeadamente como reconhecimento e reinvenção de “processos que se dão mediante o confronto entre conheceres, fazeres e sentires de uma pessoa ou de um grupo cultural com os de outras pessoas ou grupos culturais”.

social mais ampla, valorizando as suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora³. Na perspectiva de Cury (2000):

A Educação de Adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; e tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz baseada na justiça (CURY, 2000, p. 7).

Baseando-nos na afirmação do autor, concluímos que a EJA se estrutura e se concretiza na base de processos de reflexão, socialização e emancipação, construídos a partir das relações socioculturais e das práticas pedagógicas que se desenvolvem no contexto escolar, em particular, na sala de aula, bem como noutros espaços com potencialidades educativas e/ou formativas.

Nesta ordem de ideias, idealizamos a escola como uma instituição curricular que, através das funções que lhe estão consignadas, tem possibilidades de elevar o nível de escolaridade destes estudantes, propiciando-lhes a apropriação e/ou ampliação de conhecimentos, imprescindíveis para uma melhor inserção na sociedade e para poderem resgatar sua identidade de cidadãos de pleno direito.

Perante o exposto, no estudo em apreço concebemos e defendemos a existência de um currículo que, no campo da prática pedagógica e de acordo com Paulo Freire (2003), conceba o homem como sujeito pensante, criativo e produtor de conhecimentos que configurem a sua prática social numa perspectiva crítica e emancipatória.

Prática pedagógica e prática docente: um olhar freireano

Refletir sobre a prática pedagógica e a prática docente na atual sociedade brasileira requer uma análise da sua totalidade, uma vez que são várias as concepções e os elementos que influenciam a realidade educacional. As questões socioeconômicas, os interesses antagônicos das classes sociais, a cultura como prática social determinante e as políticas curriculares são fatores essenciais para compreender os aspectos que influenciam essas práticas na EJA.

O trabalho com os estudantes da EJA exige que os professores lhes propiciem o acesso a conhecimentos que contribuam para a sua inserção social e emancipação política. Trata-se, neste caso, de concretizar uma efetiva prática pedagógica no sentido que lhe é consignado por

³ As funções reparadora, equalizadora e qualificadora são expressas de forma clara e objetiva nas Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

Souza (2007, p, 157), isto é, uma prática reflexiva a partir do conjunto de relações que se concretizam no espaço da escola. Para o autor, a prática pedagógica “é uma ação coletiva específica, dentro do fenômeno social mais amplo que é a educação, pois é uma ação organizada com finalidades e objetivos explícitos a serem trabalhados em conjunto pela instituição”.

Sendo a prática um percurso definido, planejado e intencional, que depende de diversas variáveis, tais como as concepções e posturas do professor, Morgado (2005, p, 26) considera que:

O maior ou menor sucesso educativo dos estudantes é frequentemente relacionado com a qualidade da profissionalidade docente, que ocupa, assim, um lugar de destaque no debate sobre as finalidades e as práticas do sistema escolar, focalizando-se particularmente no desempenho curricular que os professores devem assumir.

A contribuição de Morgado é relevante para referendar a prática pedagógica como um elemento fundamental e estruturante que orienta a própria ação docente.

Nesta ordem de ideias, a prática pedagógica, configurando-se como uma ação coletiva com intencionalidades próprias, deve potencializar a formação dos indivíduos atendendo às suas necessidades, num determinado contexto histórico e social, e permitir que se apropriem de conhecimentos essenciais para ressignificarem a sua compreensão do mundo e da sociedade, criando-se, assim, condições de exercerem a cidadania.

Para Paulo Freire (2006), a educação é um processo de humanização, de inserção e de transformação do mundo, que ocorre em diversos contextos sociais, entre os quais se destaca a escola que, em termos institucionais e temporais, tem funções sociais específicas, que se materializam na concretização das práticas e do currículo, ambos compreendidos e organizados para essa instituição.

Neste contexto, o conceito de prática docente é entendido por Souza (2007) como uma ação que integra a prática pedagógica. Circunscreve-a à ação do professor na sala de aula, uma ação referenciada por conhecimentos plurais, que o professor organiza e reorganiza na base da autonomia que lhe é consignada. No fundo, um trabalho coerente com os princípios da EJA, demonstrando efetivamente preocupação com a sua atuação para o desenvolvimento e a aprendizagem dos jovens e adultos. Para Freire (2003), uma prática humanizadora que visa o sujeito histórico e social contribuirá para uma atuação mais adequada, mais amorosa e respeitosa.

Tal como propõe Nóvoa (1992, p. 24), “não devemos confundir formar e formar-se”. Na dialética da prática, ser professor é mais do que ensinar fórmulas e técnicas prontas e acabadas, é educar numa e para uma perspectiva crítica, pensante e mais humanizadora.

Corroborando com este pensamento, Freire (2003, p. 22) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Cabe ao professor criá-las através de uma prática docente construtiva e crítica, onde os sujeitos se apropriem de instrumentos que lhes deem condições de se situar no mundo como sujeitos ativos, plurais e criativos, dotados de valores e crenças.

De fato, a escola desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, destacando-se nesse processo o papel do professor. Como afirma Morgado (2012, p. 393),

Uma das tarefas mais nobres dos professores é a de conseguirem que os alunos desenvolvam capacidades autónomas de aprendizagens, o que só é possível se lhes proporcionarem a integração de campos de conhecimento e experiências que permitam aos estudantes uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem. (...) Propiciar a cada indivíduo os instrumentos de que necessita para aceder ao conhecimento e poder compreender, integrar/participar e modificar o mundo, é o grande desafio da escola atual.

Concordando com o autor, podemos constatar, se o papel do professor é relevante, a prática docente configura-se como um elemento estruturante, pois é com base nela que o professor planeja e organiza assegurando uma prática produtiva e qualitativamente mais consoante com os propósitos e princípios que norteiam o ensino e a aprendizagem para a EJA.

Em síntese, se na pedagogia de Paulo Freire (2003) “não há docência sem discência”, no processo de ensinar e aprender essa interação é dialética, o que torna a prática docente um ato dialógico que nos remete para o universo experiencial dos estudantes, isto é, para o mundo da vida, o mundo do trabalho, as relações sócio culturais, os saberes populares e a aprendizagem contextualizada e significativa.

Currículo emancipatório para Educação de Jovens e Adultos: caminhos possíveis

Os estudos desenvolvidos por autores como Pacheco (1995, 2002, 2005), Moreira & Candau (2007), Moreira & Silva (2001) e Silva (1999, 2000) no campo do currículo e das políticas curriculares têm contribuído de forma significativa para animar debates e fomentar análises numa perspectiva crítica e pós-crítica, em oposição às teorias mais tradicionais do currículo.

Nesses estudos, destaca-se o movimento de (re)conceitualização, que emergiu a partir dos anos 1970 em contraponto às teorias tradicionais de Bobit e Tyler (SILVA, 2000). Esse movimento teve como lastro principal um conjunto de críticas contundentes ao currículo tecnicista e surgiu em defesa de um currículo crítico e emancipatório, com ênfase nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares (SILVA, 2000).

É nesta perspectiva que defendemos um currículo para os estudantes da EJA no Brasil. Entendemos que a teorização crítica atua como fundamento ético, político e cultural de um discurso de possibilidades para a escola e que o currículo materializado a partir dela se configura como “esfera pública democrática”, segundo Giroux (1987).

Nesse aspecto, a escola e o currículo são vistos como espaços/tempos para jovens e adultos como sujeitos que devem participar na discussão e na compreensão das questões sociais, o que só é possível a partir das habilidades desenvolvidas e do domínio de conhecimentos que lhes permitam assumir novas posturas e um novo *status* dentro da sociedade.

O currículo é um campo intelectual, ou seja, um espaço onde diferentes atores sociais, portadores de determinados conhecimentos e detentores de um dado capital cultural, legitimam os seus saberes e ideologias acerca de determinadas concepções, entre elas, a organização curricular materializada na prática pedagógica e na prática docente.

Sob essa ótica, Lopes & Macedo (2005, p. 17-18) afirmam que o currículo se configura como “um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir de diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas”.

É certo que o currículo é um campo de produção de conhecimento, um campo de luta para a (re)produção e/ou afirmação de determinadas práticas de poder, com implicações políticas e pedagógicas negativas para a educação dos grupos menos favorecidos. No entanto, pode ser organizado e planejado de modo a produzir uma prática docente humanizadora para os estudantes da EJA.

Para Pacheco (2005, p. 51), “o currículo real é o que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula”. Trata-se, então, do currículo que acontece na prática pedagógica, no cotidiano da escola, especificamente no decurso da prática docente. A escola enquanto instituição formal educa e socializa através da organização e concretização das práticas curriculares, que se dão pelas formas, conteúdos e saberes selecionados e ofertados aos estudantes.

Freire em sua pedagogia defende uma organização curricular por temas, ou seja, por conteúdos que remetam ao universo experiencial dos sujeitos, referindo-se ao mundo da vida, ao mundo do trabalho, às relações sociais e culturais, aos saberes populares. Defende uma aproximação com a realidade na ação pedagógica que materializa o currículo numa perspectiva crítica e emancipatória nos afirmando:

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 2006, p.100).

A organização e a dinâmica da escola e das salas de aulas são aspectos importantes para compreender o currículo e a aprendizagem que este favorece, qual o seu efeito prático – político na vida de jovens e adultos que buscam conhecimentos com intenções muito específicas, como nos aponta a proposta curricular para a EJA – “se inserir no mundo do trabalho, progredir na profissão, continuar os estudos” (BRASIL, 2002, p.37).

Uma vez que esses conhecimentos são necessários para a vida desses estudantes, Pacheco (2002, p .30) afirma que “os professores são actores e as escolas são locais privilegiados de (re)construção do projecto de formação dos alunos”. Nesse sentido, o currículo é um artefacto cultural que poderá garantir a apropriação, ampliação e uso do saber dos estudantes da EJA.

Perante estas considerações, investigar, observar e questionar a aprendizagem à luz do currículo é compreender e comprovar a sua funcionalidade nas escolas públicas para os estudantes da referida modalidade de ensino.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (...) o currículo não é um elemento transcendente e atemporal, tem uma história vinculada às formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação (MOREIRA & SILVA, 2001, p. 8).

No currículo, todas as atividades e experiências estão integradas, podendo proporcionar aprendizagem, ou não. Nesse sentido, o desenvolvimento do ser humano não deve ser realizado apenas através da transmissão de conteúdos; tal ensejo exige um conjunto de atividades e experiências das mais diversas ordens.

É nesse sentido que Freire (1983), no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, faz uma crítica contundente à educação bancária e propõe uma educação problematizadora. Na sua teorização humanista, afiança que o conceito de relações humanas tem conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade e de temporalidade. Conseqüentemente, um currículo construído para a diversidade e pluralidade dos estudantes da EJA. Para Sacristán (2000, p. 104):

A diversidade da experiência da cultura dos seres humanos e de suas qualidades, exige-nos currículo, métodos, ambientes, aprendizagens e procedimentos suscetíveis de absorver as diferenças, estimular certas diferenciações e, romper, antes de tudo, com o monolitismo de algumas tradições escolares cerceadoras da diversidade enriquecedora.

No campo das possibilidades, da luta, do debate e da superação do racionalismo técnico, a construção de um currículo emancipatório, como projeto de formação social, permitirá aos estudantes da EJA um novo *status* na perspectiva do direito social, político e cultural. De fato, um currículo não prescritivo, mas como sugere Pacheco (2005, p. 33), um currículo construído como “um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais”.

É nesta ordem de ideias que consideramos que as políticas curriculares devem viabilizar a construção de um currículo que atenda a esses princípios e intencionalidades, fundamentais para a escola pública e para os sujeitos que nela estão inseridos. Em síntese, a política curricular, enquanto espaço de construção de textos, debates e análises, deverá contribuir para ressignificação e reconstrução do currículo tradicional, permitindo assim a concretização de um projeto formativo inclusivo, crítico e emancipatório, para os estudantes que frequentam a EJA.

Resultados: O currículo no contexto da prática pedagógica e da prática docente da Educação de Jovens e Adultos

A trajetória de nosso estudo no período de quatro meses nos espaços da escola contemplou especificamente a prática docente na sala de aula. Nesse cenário das práticas buscamos compreender como a escola organizava o currículo e o vivenciava na prática pedagógica e na prática docente dos estudantes da EJA.

A pesquisa foi de cunho qualitativo com uma abordagem fenomenológica. Trabalhamos com uma escola da educação básica da Rede Pública Municipal de Ensino, duas professoras, trinta e seis estudantes do primeiro segmento da primeira e segunda fase de escolaridade, ou seja, da 1ª a 4ª série do ensino fundamental e três professores da equipe gestora.

Três procedimentos básicos foram adotados para a coleta de dados, a saber: a observação da prática pedagógica e docente, a entrevista semiestruturada e a análise documental. É importante ressaltar que nesse trabalho em tela, vamos fazer um recorte dos resultados a partir das observações na sala de aula.

Para a abordagem fenomenológica, a observação é uma técnica imprescindível. Segundo Pacheco (1995, p. 90), “observar é mediatizar, é representar a realidade que se pretende estudar a dois níveis: no primeiro, a percepção, as crenças, o conhecimento e as finalidades do observador; no segundo, o instrumento utilizado para a recolha, codificação e

interpretação dos dados”. As observações foram intensas e diretas nos espaços da escola e da sala de aula onde se dava a dinâmica do ensino e da aprendizagem.

Nos primeiros dias das observações, tanto a professora quanto os estudantes ficaram receosos, não se sentiam muito à vontade, interrogavam o tempo todo com o silêncio: o que fazia a pesquisadora na sala de aula? Mas houve aos poucos uma aproximação desses na tentativa de se estabelecer uma simpatia, um afeto, um querer bem, como diz Paulo Freire. Dessa forma, o ambiente da sala de aula foi se tornando mais próximo, mais afetivo e a sala de aula, um espaço de maior permanência.

Durante o período da observação das práticas, foi importante também a nossa participação em algumas reuniões pedagógicas e administrativas realizadas ao longo do semestre, estas se constituíam em momentos relevantes para a compreensão da organização e vivência do currículo. Pois, o entendemos como um artefato cultural de grandes possibilidades para a emancipação dos estudantes da EJA. Dito de outra forma, o currículo pode ser segundo Morgado (2005, p. 24), um conjunto de condimentos capazes de reunirem a ação educativa de outro sentido e de contribuírem para que a escola não se esgote na mera transmissão de conhecimento.

Cada momento vivido no processo da observação permitiu reunir elementos que me fizessem compreender e descrever com o olhar investigativo o currículo concebido, selecionado, organizado e materializado na prática docente pelas professoras. Um fato importante que chamou a atenção foi a forma como as professoras interagem com os estudantes, ambas buscavam estabelecer relações interativas influenciando positivamente a vida estudantes.

Em suas análises sobre as relações interativas na sala de aula, Gomes (1987, p. 36), afirma que “[...] no contexto da sua actividade profissional, os professores estabelecem relações diferenciadas com os diversos tipos sociais de estudantes, influenciando positiva ou negativamente a carreira escolar dos jovens com quem trabalha”. Neste caso, fica explícito que as professoras de ambas as turmas, mantinham uma relação ética, amorosa e respeitosa com os estudantes, influenciando sempre que possível, positivamente.

Nesse cenário, concluímos que a observação foi um instrumento básico e necessário que permitiu um contato direto com o fenômeno pesquisado, com as concepções, perspectivas, ponto de vista e visão de mundo dos sujeitos envolvidos no estudo, possibilitando, dessa forma, compreender melhor um currículo para a EJA. Nessa linha de pensamento, Chizzotti (1995, p. 90), corrobora afirmando que “a observação se concretiza por meio do contato direto

do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”.

A observação do cotidiano, da rotina, da prática pedagógica e especificamente da prática docente permitiu observar os seguintes aspectos, a saber: a concepção das professoras sobre currículo para educação de jovens e adultos era no paradigma ainda tradicional, mas com algumas perspectivas emancipatórias, isto se revelava no diálogo, nas atividades e nas relações interativas; um currículo elaborado a partir dos materiais didáticos, sobretudo, o livro didático dos estudantes do ensino fundamental dito “regular”; a utilização da cópia pelos alunos e da leitura da professora como estratégia didática; improvisação do planejamento na sala de aula.

Observamos também a preocupação das professoras em relação as suas práticas e com a aprendizagem dos estudantes, ouvíamos as queixas pela falta de acompanhamento e orientação pedagógica tanto da coordenação da escola, quanto da Secretaria de Educação e, pela falta de formação continuada específica para os professores dessa modalidade de ensino.

Em síntese, em meios aos desafios da construção de um currículo crítico e emancipatório para os estudantes da EJA, encontramos na prática pedagógica da escola a organização de um currículo tradicional, mas com perspectivas de avanços, de ressignificação, de desejo por parte de alguns atores do processo administrativo e pedagógico, dentre eles, as professoras que atuavam nas duas salas de aula observadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas através da observação da prática pedagógica e especificamente da prática docente da educação de jovens e adultos numa escola pública da Rede Municipal de Ensino permitiu descrever como a organização do currículo vem se construindo e sendo vivenciado na sala de aula.

No contexto da escola nosso ponto de reflexão esteve centrado nas questões e nos dispositivos que organizavam o currículo, procuramos compreendê-lo como instrumento básico da organização e do funcionamento da escola e, sobretudo, da sala de aula enquanto artefato cultural que nas suas intencionalidades poderá apropriar, bem como ampliar os conhecimentos dos jovens e adultos, as condições criadas nesse currículo e concretizadas na prática para a produção de conhecimentos e elevação do nível de escolaridade.

Constatamos nas práticas, que efetivamente se concretizam no contexto da sala de aula, a organização de um currículo ainda nos moldes dos paradigmas tradicionais, da racionalidade

técnica, ou seja, um currículo disciplinar, com atividades centradas na memorização, nos saberes instrumentais advindos da chamada cultura erudita. Percebemos também que não há tempo nem atividades que contemple os saberes culturais dos estudantes.

A prática revelou um currículo que assegura saberes instrumentais como a cópia e a memorização. Acreditamos que essas práticas e esse currículo podem ser explicados e compreendidos a luz das dimensões das políticas curriculares e educacionais marcadas fortemente por interesses antagônicos, relação de poder, desigualdades sociais e exclusão social, aspectos que permeiam a política curricular e de forma muito intencional o currículo, sobretudo, o currículo prescrito, da administração central.

A prática docente nos fez compreender a importância da relação afetiva na sala de aula. As professoras estabeleciam uma relação no dizer freireano amorosa e respeitosa, pois sempre que possível procuravam influenciar de forma positiva os estudantes em todos os aspectos. Percebia-se também o desejo, o esforço e a disponibilidade no currículo em ação, ou seja, no ato de ensinar para que os estudantes se apropriassem e ampliassem seus conhecimentos e, isto, foi muito válido.

Contraditoriamente, como consequência das políticas públicas percebe-se a ausência, o descaso e a falta de investimentos na educação e nas escolas públicas que atendem a população menos privilegiada economicamente e socialmente. Da mesma forma, a ausência de políticas para formação continuada dos professores que atuam na educação básica, de forma mais contundente, para os professores da educação de jovens e adultos.

Consideramos, portanto, esse aspecto com grande influência negativa da racionalidade técnico-burocrática que propositadamente não leva em consideração a atuação dos professores como intelectual na construção de um projeto social transformador e emancipador. Isto explica no âmbito das políticas curriculares e das políticas educacionais um currículo tradicional e dominante.

Em síntese, a escola e a sala de aula para a EJA precisam funcionar como esfera pública democrática, perceber e respeitar os estudantes como sujeitos de direitos e cumprir conforme já foi dito com as funções da EJA – reparadora, qualificadora e equalizadora a partir de um currículo perspectivado na teorização crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília-DF, 1998. Disponível em: <www.amperg.org.br/store/legisla%C3%A7%C3%A3o/constituicao/crfb.pdf>. Acesso em 18/02/2014.

_____. *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Brasília, 2002.*

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.* Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Moreira, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.* Brasília, DF: 2007, 48 p.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96.* Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Educação como prática de liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIROUX, Henry. *A escola crítica e a política cultural.* São Paulo: Cortez, 1987.

GOMES, Carlos Alberto. A interação selectiva na escola de massas. *Sociologia, problemas e práticas.* Braga, Portugal, 1987. (3), pp. 35-49.

LOPES, Alice C., MACEDO, Elizabete. O Pensamento Curricular no Brasil. In: LOPES, Alice C., & MACEDO, Elizabete. *Currículo: Debate Contemporâneo.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e profissionalidade docente.* Portugal: Porto Editora, 2005.

_____. Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, 2011. 27(3), 391-408.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PACHECO, José Augusto. *O pensamento e acção do professor.* Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. *Escritos curriculares.* São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Políticas curriculares.* Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

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

SOUZA, João. Francisco de. *Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: Editora Bagaço, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 156p.

_____, Tomaz Tadeu da. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

Recebido: 11/04/2014

Aprovado: 08/05/2014