

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA E NOVAS TENDÊNCIAS

Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha

RESUMO

Neste artigo, abordamos a importância do currículo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), objetivamos contextualizá-la no âmbito da educação brasileira, analisando as práticas pedagógicas, bem como evidenciando a perspectiva do currículo em rede no atual contexto educacional. Para tanto, utilizamos a revisão de literatura como metodologia e nos apoiamos em Arroyo (2001), Moura (2003), Haddad e Di Pierro (2000), Lobo (2008), Oliveira (2001), entre outros. Constatamos que é preciso que se promova uma educação sistematizada mais específica, voltada para uma perspectiva curricular constituída por todos os aspectos da realidade escolar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Prática pedagógica. Currículo.

ABSTRACT

In this article, the importance of the curriculum in Youth and Adults (EJA) is approached aiming at contextualizing it in the context of Brazilian education, analyzing the pedagogical practices as well as evidencing the perspective of curriculum in the current educational context. For this purpose, we use the literature review as methodology supporting on Arroyo (2001), Moura (2003), Haddad e Di Pierro (2000), Lobo (2008), Oliveira (2001) besides others. We note that is necessary to promote a more specific systematic education, focused on a curricular perspective which involves all aspects of school reality.

Keywords: Youth and Adults. Pedagogical practice. Curriculum.

INTRODUÇÃO

No cenário da história da educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos floresce e refloresce de diferentes formas como reflexo de cada contexto histórico em nosso país. Entretanto, o panorâmico de exclusão permanece, visto que se trata de uma prática política e econômica desde o período de colonização, na qual a educação de qualidade é um bem elitizado, ou seja, de poucos, apesar do discurso dos governantes serem o inverso.

As práticas educativas vivenciadas pela clientela da EJA são bastante diversificadas, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 108):

Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação a distância.

Neste contexto, sem a pretensão de historiar a EJA, diante de sua vasta forma de concretização, nos propomos a refletir sobre a construção do currículo nesta modalidade de ensino.

Tencionamos, neste artigo, refletir sobre o tema proposto, com a pretensão de possibilitar a pesquisadores da área a fazerem questionamentos sobre a prática curricular na EJA. É importante ressaltar que não é intenção nossa esgotar o tema em sua completude, mas contribuir com a discussão acadêmica a respeito do mesmo. Para isso, utilizamos a revisão bibliográfica como metodologia e recorremos a Arroyo (2001), Moura (2003), Lobo (2008), Aranha (1996), Oliveira (2001), entre outros, para fundamentar nosso trabalho. Assim, é nosso objetivo contextualizar a Educação de Jovens e Adultos, destacando seu caráter histórico no contexto da educação brasileira, superando as práticas pedagógicas desconectadas das necessidades de sua clientela, para uma proposta curricular diferenciada da ofertada no Ensino Fundamental regular.

Inicialmente pontuaremos alguns aspectos históricos para compreendermos o processo de exclusão educacional no Brasil. Depois destacaremos algumas experiências educacionais que contribuíram para uma maior visibilidade desta modalidade de ensino, que evidenciam as práticas curriculares. Finalmente abordaremos algumas possibilidades para o currículo da EJA, na perspectiva das concepções humanísticas de educação dialogando com as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

RAÍZES HISTÓRICO-SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A clientela da Educação de Jovens e Adultos apresenta um quadro de exclusão histórica, tanto social, cultural e econômica, quanto ao nível de políticas públicas no setor educacional, sobretudo na educação pública.

No início de sua colonização, o Brasil era explicitamente o reino da exclusão, diversas são as evidências de tal afirmação. Destacaremos um trecho da Carta de Duarte Coelho, donatário da província de Pernambuco, em 1546 a D. João III (LOBO, 2008, p. 244):

[...] Porque certifico a Vossa Alteza e juro pela hora da morte que nenhum fruto nem bem fazem na terra, mas muito mal e dano, e por sua causa se fazem cada dia mais males... Outrossim não são para nenhum trabalho, vem pobres e nus, e não podem deixar de usar de suas manhas, e nisto cuidam e planejam sempre em fugir e se ir. Creio Vossa Alteza que são piores aqui do que a peste, pelo que peço a Vossa Alteza, pelo amor de Deus, que tal peçonha para aqui não mande [...]

Para criar Salvador Tomé de Sousa, trouxe 400 degredados para realizar as tarefas burocráticas de administração das cidades (LOBO, 2008), eram pessoas que vinham sem família, visto que tudo era provisório. Os atrativos eram recebimentos de privilégios de cargos e títulos.

Juntamente com Tomé de Sousa vieram os jesuítas em 1549, que através do cristianismo militante, dispunha-se a emigrar para a nova colônia portuguesa e catequizar os colonos. Uma das formas de catequização eram as Missões, nas quais os jesuítas se aproximavam dos índios, mudava sua orientação religiosa, seus meios de produção, promoviam na verdade um processo de aculturação indígena.

Conforme Aranha (1996) inicialmente os jesuítas tentaram catequizar os adultos, mas não conseguindo êxito, agiram sobre as crianças objetivando cristianizá-los e pacificá-los. Os curumins aprendiam a moral e a religião cristã. Entretanto o trabalho de ler e escrever que os jesuítas exerciam ficou restrito aos filhos dos colonos. Os jesuítas fundaram escolas para formação de novos sacerdotes e também formavam a elite intelectual, obviamente controlavam também a fé e a moral dos habitantes.

A coroa portuguesa ainda tinha o objetivo de escravizar os índios, porém as missões eram um meio de protegê-los deste tipo de escravidão. Entretanto, a coroa se sentindo ameaçada pela proporção do controle dos jesuítas não só na colônia, mas em todo o império Português, promoveu a reforma Pombalina, e através desta, expulsou os jesuítas em 1759, causando consequências em todos os âmbitos, como a destruição de livros, abandono de índios, não substituição imediata do ensino (ARANHA, 1996). Somente em 1772 é implantado o ensino público oficial, instituindo as aulas régias, que corresponde ao ensino de disciplinas isoladas.

Neste sentido, Lobo (2008) ressalta que só se ocupava de professor quem não tinha condições de fazer mais nada na vida, como por exemplo, alguém com alguma deformidade física. Aos pobres eram destinadas miseras quantias as poucas escolas existentes e aos ricos era reservada a internação das crianças nos colégios, para serem resguardadas das más influências.

Com os colégios dispersos, os professores sem a formação e o ensino sem uniformidade nos perguntamos: qual o efeito de tal aprendizagem?

Os efeitos de tais políticas de educação são óbvios e por nós conhecidos, a produção do analfabetismo em larga escala no Brasil. O que não se configurava grande problema para os governantes, visto que o Brasil era um país quase que exclusivamente agrário, num contexto em que a cultura letrada não se fazia necessária para as famílias sobreviverem, bastavam ter suas terras pra plantarem e alguns animais para criarem.

Entretanto, este cenário começa a mudar, no início do século XX com a expansão do processo de industrialização e urbanização, emergindo a necessidade de se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Nesse sentido, a EJA começa a traçar seu espaço na educação brasileira a partir da década de 30. Para tanto, segundo Aranha (1996) é exigido dos operários das fábricas uma formação mínima.

Ainda na década de 30, do século passado, o então ministro Gustavo Capanema, instituiu Leis Orgânica de Ensino, que conforme Aranha (1996) cria dois tipos de ensino profissionalizante um mantido pelo sistema oficial e outro, paralelo pelas empresas, culminando em 1942 na criação do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Disponibilizando duas possibilidades de formação para classe operária.

Nos anos de 1940, com os anseios de democracia generalizado no mundo, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, surge a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central no Brasil. No entanto, considerando o grande número de pessoas que não tinham o direito de exercer sua cidadania, por meio do voto, por serem analfabetas, pois o país tinha um saldo de 64,9% de analfabetos de acordo com IBGE-PNAD feito na década de 20 (MOURA, 2003), a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Educação de Adultos, lançada em 1947, que previa a alfabetização, a capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário, sendo extinta antes do final da década de 50, porém a rede de ensino supletivo por ela implantado continuou sendo assumida pelos estados e municípios.

Com as críticas sobre a Campanha de Educação de Adultos, em relação a deficiências administrativas, financeira e a sua orientação pedagógica, surge uma nova visão sobre o

problema do analfabetismo tendo como referencia principal o educador pernambucano Paulo Freire, que propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do dialogo, inspirando os principais programas de alfabetização e educação que se realizaram no país no inicio dos anos 60. Como resultado em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, o qual seria interrompido meses depois pelo golpe militar.

A partir do golpe militar de 1964, o método alfabetizador de Paulo Freire, por visar o desenvolvimento crítico dos participantes, foi considerado ameaçador e, portanto substituído por programas de alfabetização assistencialistas e conservadores.

Nesse sentido, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) lançado em 1967, como resposta ao analfabetismo no país, porém traduz a intencionalidade de o governo militar em produzir uma população com pensamento reducionista e acrítico, sendo um programa que centralizava a orientação e supervisão pedagógica e a produção de material didático sem nenhum sentido critico e problematizado. Apesar disso, o programa se expandiu por todo território nacional nos anos de 1970, neste mesmo período com a reforma do ensino básico através Lei Nº 5.692/71, foi implantado o ensino supletivo com quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e a qualificação.

A perseguição política da ditadura militar provocou o exílio de Paulo Freire, porém seus postulados foram sendo utilizados paralelamente ao programa do regime militar, vinculados a movimentos populares como comunidades religiosas de base, associações de moradores e opiniões sindicais.

Na década de 1980, o movimento de abertura política os estados e municípios reorientaram seus programas de educação de adultos, tendo em vista a maior autonomia conquistada com relação ao Mobral, que foi extinto em 1985.

A Fundação Educar que ocupou o lugar do Mobral limitou-se ao apoio financeiro e técnico tanto das iniciativas do governo, quanto de entidades civis e empresas conveniadas. Com a extinção da Fundação em 1990, as instituições passaram a arcar sozinhas com a responsabilidade educativa da EJA, gerando um abandono do governo, visto que não tinha políticas públicas voltadas para o setor.

Outro marco importante, não só para a EJA, mas para todo sistema educacional, foi a promulgação da Constituição de 1988, na qual o Estado passou a ter o dever de garantir a educação para todos aqueles que a ela não tiveram acesso, independente da faixa etária.

Em 1990, o Brasil participou da Conferencia Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, durante a qual se reforçou a necessidade de expansão e melhoria de atendimento ao publico na escola de jovens e adultos, mas somente em 1994, foi concluído o Plano Decenal, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados.

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.393/96, que dedica os artigos 37 e 38, a EJA, reafirmando o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder publico de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos, a EJA começa a traçar seu caminho como modalidade de ensino no âmbito da esfera pública.

Em decorrência de conquistas anteriores e motivo de luta dos envolvidos na EJA, um grande marco nas políticas públicas foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, através da Resolução Nº 1/2000, a qual define a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando a idéia de compensação e suprimento e assumindo a reparação, equidade e qualificação.

O CURRÍCULO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Podemos perceber em seu contexto histórico que durante muito tempo os programas de alfabetização eram o único foco das práticas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto as práticas e reflexões abarcam processos formativos que contemplam formação profissional, política e inúmeras questões culturais. Nesse sentido, é precípua considerarmos as novas abordagens curriculares para o desenvolvimento de ações educativas nesta modalidade de ensino.

Conforme Arroyo (2001) a rica herança da EJA não é sua especificidade, embora seja um fator importantíssimo para estabelecer o currículo e a prática nesta modalidade de ensino, contudo as experiências de educação popular deixam um legado histórico voltado para formação humana.

O movimento da educação popular nas décadas de 50 e 60 traz um referencial de práticas educativas, que deve ser discutido e considerado nas abordagens atuais da EJA (ARROYO, 2001).

Neste período, a Educação de Jovens e Adultos foi marcada principalmente com os princípios teóricos de Paulo Freire, no sentido do ato educativo como político, reconhecendo que alfabetizar adulto requer um trabalho diferente do que é praticado com as crianças.

Para tanto devem ser desenvolvidas propostas adequadas a esses jovens e adultos. Como respostas a tais demandas e com base na fundamentação de formação humanística emerge o Método Paulo Freire que se tornaria numa proposta de Programa Nacional de Alfabetização, sendo encerrada com o golpe militar.

Apesar de não se tornar um método oficial das instituições de ensino, muitas iniciativas na educação popular fundamentaram-se nos níveis do processo humanístico na formação humana, superando os limites de questões educativas ligadas a estruturação curricular como carga horária mínima, conteúdos mínimos, etc.

A educação popular, de acordo com Arroyo (2001), enfatiza uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, como direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória, enfim um ser numa dimensão holística.

A condição humana dos educandos da EJA reflete o processo educativo. Segundo Arroyo (2001) expressões que representam a realidade social da clientela da EJA como oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizontes, na realidade educacional muitas vezes esses educandos são identificados nos discursos dos formuladores das políticas públicas como repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis, excluindo a condição humana.

O avanço na concepção de educação para uma dimensão humanística, não requer somente uma atenção às especificidades da clientela da EJA, mas uma modalidade estruturada de forma a permitir o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas que contemple seu direito a educação, a cultura e a identidade.

Durante muito tempo foi exigido dos educandos da EJA, que se adaptassem às estruturas escolares feitas para o ensino fundamental regular.

Com as experiências dos projetos populares de EJA abarcando uma concepção ampliada de educando, o Ministério da Educação reconhecendo como modalidade de ensino, e agindo nesse sentido, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer CEB nº 11/2000.

A partir de então, o sistema público de ensino assume a EJA numa perspectiva de educação ao longo da vida, culminando na proposta curricular que objetiva privilegiar a formação para o exercício da cidadania como linha mestra nas práticas de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2002).

TENDÊNCIAS CURRICULARES: A PROPOSTA DO CURRÍCULO EM REDE

Para iniciarmos as reflexões sobre o currículo e suas práticas, elencaremos o conceito de currículo mais comum no cotidiano das escolas como conjunto de conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares.

De acordo com Oliveira (2001) tal concepção é uma visão precária de currículo, visto que não considera as práticas concretas daqueles que transmitem esses conteúdos cotidianamente, bem como o caráter dinâmico e singular dos currículos efetivamente desenvolvidos nas escolas e classes do Brasil.

As tendências recentes de currículo consideram como parte do currículo os procedimentos metodológicos e avaliativos.

Nesse sentido, Oliveira (2001) ressalta que não basta pensar o currículo, mas reconhecer as práticas curriculares como espaço de criação curricular e não apenas como momentos de aplicação de currículo pré-fabricado.

Os guias curriculares vêm estruturados de forma a controlar as potencialidades do cotidiano escolar, através dos livros didáticos, materiais audiovisuais, além das atividades de sensibilização e capacitação para utilização do material.

Embora rodeados de uma padronização curricular, professores e alunos recriam os conhecimentos a partir das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Conforme Oliveira (2001) a atividade pedagógica produz experiências cotidianas que interferem no trabalho curricular, sendo que toda essa dinâmica se processa num contexto rico cultural e social, não controlável pelas propostas curriculares. Tal afirmação reflete o caráter ativo do currículo na produção diária do conhecimento.

Tendo em vista essa dinâmica do trabalho curricular nos espaços escolares, é pertinente uma nova compreensão de currículo, que considere não um produto pré-estabelecido, mas um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de saberes e fazeres das quais participam (OLIVEIRA, 2001).

Historicamente surgiram diferentes formas alternativas de organização curricular. Oliveira (2001) destaca como formas de organização curricular a integração entre as disciplinas, os projetos ou centros de interesse, o ensino a partir dos conhecimentos prévios dos alunos para chegar aos saberes formais e também o princípio da transversalidade no currículo.

Destacaremos o princípio da transversalidade no currículo, no qual, conforme Oliveira (2001) o conhecimento se cria seguindo a lógica das redes, ou seja, saberes diversos, sob a forma de informações explicitadas ou de observações e vivências práticas que se articulam com os outros.

Na proposta do conhecimento em rede os processos de aprendizagem vividos, formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, ou seja, as informações só passam a ser conhecimento quando podem se enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes (OLIVEIRA, 2001).

O currículo em rede faz emergir os muitos currículos já existentes, dar sentido as experiências tecidas coletivamente por sujeitos que recriam sua prática na atividade.

GUIA DE CONCLUSÃO

Neste texto, abordamos a Educação de Jovens e Adultos comentando aportes de suas práticas educacionais. Para tanto, situamos seu delineamento histórico, a partir de alguns aspectos que marcaram seus caminhos deste a informalidade até se estabelecer como modalidade de ensino. Tratamos ainda, de fatos que contribuíram pra constituição de práticas curriculares, ressaltando sua importância. Como consequência, percebemos uma necessidade de considerarmos novas abordagens curriculares.

No tópico subsequente, abordamos a possibilidade do currículo em rede como proposta de superação das práticas excludentes ocorridas no meio escolar.

Neste estudo, constatamos que, apesar dos esforços em reconhecer as especificidades de sua clientela, ao estabelecer uma diretriz curricular específica, é preciso muito mais.

Os professores não estão preparados, a escola que acolhe esses sujeitos é a mesma que o exclui do ensino regular, as diretrizes curriculares são voltadas para a clientela da EJA, mas precisamos conhecer as práticas pedagógicas que estão confinadas ao espaço da sala de aula.

Assim nos questionamos: Como está sendo desenvolvida a construção curricular para EJA nas instituições de ensino? Qual a relação das práticas curriculares já em curso nas salas de aula com a tessitura do conhecimento em rede?

Tais questionamentos nos levam a refletir sobre que tipo de produção de conhecimento está sendo desenvolvido no interior das escolas.

Nesse sentido devemos compreender as exigências curriculares na contemporaneidade não como produto, mas como processo que possa romper com o formalismo e incorporar os saberes vinculados as experiências produzidas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto torna-se pertinente um trabalho em conjunto com as ações governamentais, com políticas que contemplem suas necessidades, num diálogo permanente com a escola, no sentido de valorizar os saberes produzidos em seu ambiente, a pluralidade, a heterogeneidade, proporcionando um crescimento individual e coletivo, um cidadão capaz de buscar e construir novos conhecimentos, e que verdadeiramente seja participativo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de A. **A história da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. 2001, n. 11, pp. 09-20. ISSN 1518-7551.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de dezembro de 1996.

_____. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Nº 7.692 de agosto de 1971.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 maio de 2000.

_____. INEP. Taxa de Distorção Idade-série no Ensino Fundamental – Brasil 2000/2003. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_51.htm. Acesso em 09/12/2010

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série : introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

HADDAD, Sérgio; Di PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. 2000, n. 14, pp. 108-130. ISSN 1413-2478.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, M. da G. C. **Educação de jovens e adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. 2001, n. 11, pp. 21-31. ISSN 1518-7551.