

DAS GRADES ÀS MATRIZES CURRICULARES PARTICIPATIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SONIA COUTO SOUZA FEITOSA¹⁰³

RESUMO

O artigo busca contribuir com a reflexão acerca dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formulação das matrizes curriculares. É apresentada uma rápida contextualização histórica da EJA, desde o Brasil Colônia até os dias atuais, com o objetivo de compreender como o currículo e os sujeitos da EJA são concebidos e se existe diálogo entre eles. Para isso, buscou-se analisar a dimensão curricular nos documentos nacionais e internacionais, nos marcos legais e nas políticas de EJA. O artigo também trata dos diferentes sujeitos dessa modalidade, evidenciando a necessidade de repensar o currículo para que contemple a diversidade contida no campo da EJA.

PALAVRAS-CHAVE

Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, currículo, sujeitos da EJA.

ABSTRACT

The article tries to contribute with the reflection about the subjects of Youth and Adult Education (EJA) in the formulation of the curricular origins. A quick historical contextualization of EJA is presented, since Brazil as a colony until nowadays. The main objective is to understand how the curriculum and the subjects of (EJA) are conceived and if there is a dialogue among them. For this, we try to analyze the curricular dimension in the national and international

103. Mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). É autora do livro *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado Brasília* (Liber livros, 2008) e de livros didáticos para EJA na perspectiva freiriana. Tem artigos publicados em revistas acadêmicas e em cadernos pedagógicos para secretarias municipais de Educação. Atualmente, trabalha no Instituto Paulo Freire, onde coordena o Centro de Referência Paulo Freire, que tem como missão socializar e dar continuidade ao legado de Paulo Freire. Contato: sonia@paulofreire.org.

documents, in the legal marks, and in the politics of EJA. The article also is concerned with the different subjects of these modalities, giving evidence to the necessity of re-thinking the curriculum so to reach the diversity contained in the field of EJA.

KEYWORDS

Literacy, Youth and Adult Education, curriculum, subjects of EJA.

O CURRÍCULO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Até 1930, não houve políticas de educação de adultos no Brasil, mas um conjunto de práticas de alfabetização totalmente esvaziadas de conteúdos e metodologias próprias para os adultos. No Brasil Colônia, grande parte da elite era analfabeta e, segundo Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (1999, p. 108-109),

[...] a comunicação, nas suas diferentes dimensões, era oral, baseada na récita e na memorização. O ensino jesuítico dedicava a esse segmento social o ensino da Filosofia e da Retórica. Para os escravos e indígenas, os jesuítas lançavam mão da catequização, com o intuito de domar os corpos e o espírito para o exercício da obediência e da submissão. Os jesuítas transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros.

No Brasil Império, após a expulsão dos jesuítas pelo governo português, o ensino jesuítico deu lugar às aulas régias, ministradas por pessoas convidadas, sem formação para o magistério e sem um currículo mínimo que “northeastasse” as atividades didáticas. Com a vinda da família real, a coroa portuguesa trouxe novas demandas, e criou-se um conjunto de iniciativas culturais e educativas, mas ainda sem uma organização curricular. De 1808 até a Proclamação da Independência, nada aconteceu em favor da educação para o povo, e somente a elite da época tinha “permissão social” para se educar.

Antoine Louis Claude Desttut de Tracy, em 1802 (apud FRIGOTTO, 1987, p. 15), expunha aquilo que historicamente vem se concretizando até os dias atuais:

Os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas [...]. Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro.

Esse pensamento, em escala menor, ainda permeia o imaginário social, o que justifica o crescimento do ensino privado e a quase inexistência de políticas públicas de educação para as camadas menos favorecidas da sociedade, conforme alerta Ana Maria Araújo Freire (1989, p. 34): “há um privilégio para a classe burguesa, e a educação deixa de ser um direito e passa a ser uma mercadoria, onde só tem quem pode pagar”.

Na República Velha, a questão do analfabetismo começou a merecer certa preocupação e iniciaram-se reformas educacionais que pouco afetaram a educação de adultos.

No início do século XIX, o governo central passou a cuidar da educação da elite e delegou às províncias a responsabilidade de educar a população menos favorecida, excluindo-se desse grupo os negros escravos e as mulheres. Porém, na segunda metade do século XIX, havia negros letrados¹⁰⁴. Eram escravos denominados negros de ganho, que trabalhavam para outras pessoas e davam o dinheiro a seus senhores.

A legislação do Império permitia a existência de aulas noturnas nos espaços escolares, porém, com teor filantrópico, não sendo, portanto, remuneradas. Pode-se inferir que, nesse período, surge a visão, que permeia até os dias atuais, de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode acontecer de qualquer jeito, em qualquer espaço, com qualquer educador, com qualquer conteúdo. Essas aulas noturnas e a alfabetização no exército foram as primeiras iniciativas de educação de adultos no final do século XIX.

O século XX vem marcado pela ideia de que o analfabetismo é parte do atraso social e passa a ser visto como uma “chaga”, um “câncer”, uma “erva daninha que precisa ser erradicada”. Em 1915, surgiu a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, mas ainda persistia a ausência de políticas de educação para adultos.

Em 1945, o Fundo Nacional do Ensino Primário reservou 25% dos repasses da União à educação supletiva dos adultos e, dois anos depois, foi criado o Serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação, sob o comando de Lourenço Filho. Segundo Osmar Fávero (2004, p. 14),

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

Após a ditadura do Estado Novo, o governo passou a assumir a EJA, tomando-a como sua responsabilidade, liberando recursos que, até então, eram destinados somente ao ensino básico regular. Esse avanço, embora significativo, não representou progressos na dimensão metodológica e curricular. As aulas para adultos continuavam a ser ministradas por professores especializados na educação para crianças, e os materiais didáticos, a abordagem e a metodologia eram totalmente infantilizados, desconsiderando os saberes e a vivência dos educandos adultos.

No início dos anos 1960, cresciam os movimentos de cultura popular que lutavam para que as classes mais empobrecidas, em especial os moradores do campo, tivessem direito à alfabetização e continuidade dos estudos. A luta desses movimentos no contexto de participação popular culminou com o lançamento do Programa Nacional de Educação com base no Sistema Paulo Freire. Esse Programa, que teve a efêmera existência de 80 dias, apresentava-se como possibilidade de superação do modelo assistencialista e compensatório que fora imprimido à EJA desde seu surgimento.

104. O conceito de letramento aqui se refere ao conhecimento das letras e de alguns conceitos matemáticos.

O programa atingiu o seu ápice com a experiência de alfabetização de adultos realizada no município de Angicos, no Rio Grande do Norte.

Paulo Freire foi convidado a coordenar o trabalho em Angicos, em função do sucesso de experiências anteriores com essa metodologia e por sua postura inovadora em relação ao analfabetismo, inserindo-o na categoria de problema social, em oposição ao enfoque tecnicista vigente na época. Juntamente com sua equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco, Freire iniciou o trabalho em Angicos com a formação inicial dos monitores que atuariam como “animadores de debate”, como eram conhecidos os alfabetizadores que atuavam nos círculos de cultura por ele criados. Foram dez dias de palestras com auditórios lotados, em que eram discutidas questões pertinentes ao tema, em especial as relativas ao papel do educador, numa sociedade em transformação, e à importância das relações entre educador e educando, no processo de ensino e aprendizagem. Paralelamente à formação desses monitores, um estudo do universo vocabular dos futuros educandos estava sendo realizado sob a coordenação de Maria José Monteiro, estudante universitária e membro da equipe de Paulo Freire. Esse estudo (in loco) culminou com o levantamento de 400 palavras, das quais foram escolhidas aquelas que comporiam o léxico das 40 aulas previstas no projeto. A seleção das palavras por Freire e sua esposa Elza, também educadora, se deu em função das dificuldades e facilidades fonéticas, ou seja, o conjunto dos vocábulos deveria conter, em grau crescente, as diferentes composições fonêmicas (FEITOSA, 2008, p. 34).

O Sistema Paulo Freire foi um divisor de águas na educação de adultos, pois marcou a ruptura do paradigma compensatório e possibilitou uma compreensão da EJA que a caracteriza, politicamente, como campo de direitos e, metodologicamente, como modalidade com especificidade. Paulo Freire ressignificou conceitos, criou categorias e consolidou uma nova visão da EJA. Para melhor compreender o caráter inovador do Sistema Paulo Freire e o impacto que ele proporcionou, seguem, sinteticamente, as suas principais características.

CONCEITOS TRADICIONAIS RESSIGNIFICADOS POR PAULO FREIRE

Sala de aula – Segundo Freire, não se consegue um espaço criativo, de liberdade e alegria com salas de aula em que alunos não se olham, em que o educador ou educadora fica à frente da sala, muitas vezes, num patamar mais alto, para que possa olhar seus alunos de cima. Para fugir desse modelo de aula, Freire criou o conceito de Círculo de Cultura. Nele, a organização do espaço é determinante para a promoção da interação, da conectividade entre os participantes e da horizontalidade nas relações. A disposição espacial deve promover o debate e o trabalho coletivo. Mas não basta mudar a posição das carteiras. É preciso mudar a concepção de aula. A

proposta do Círculo de Cultura coloca o educando na posição de investigador. É com base na curiosidade epistemológica que ele descobre aquilo que lhe era velado. É por meio das discussões, da problematização da realidade, que o educando avança na sua própria aprendizagem.

Professor – No Sistema Paulo Freire, o professor, contrariando a visão tradicionalista que atribui a ele o papel privilegiado de detentor do saber, era denominado *animador de debates* e tinha o papel de coordenar e problematizar as discussões, para que opiniões e relatos emergissem. Cabia também a ele conhecer o universo vocabular dos educandos, o seu saber traduzido em oralidade, baseado sempre na sua bagagem cultural repleta de conhecimentos vividos, que se manifestavam nas histórias de vida, em seus “causos”. Freire também usou o termo educador no lugar de professor.

Aluno – como sujeito do processo educativo, o *educando*, como Freire denominou, tem participação ativa na sua própria aprendizagem. O gerúndio marca a ação em movimento, ou seja, o sujeito se educa permanentemente em contato com o objeto do conhecimento e na relação com seus pares e com o educador. Baseia-se, portanto, numa visão de sujeito a quem falta algo, para a compreensão de ser autônomo, que age em busca de conhecimento.

Relação professor-aluno – Na proposta freiriana, o processo educativo está centrado na mediação educador-educando com o mundo. Toma-se como referência os saberes dos educandos. No entanto, muitas vezes, o educando adulto, quando chega à escola, acredita não saber nada, pois sua concepção de conhecimento está pautada no saber escolar. Nesse sentido, as relações entre educador e educando não podem ser hierarquizadas, verticalizadas, sob pena de reforçar essa crença em vez de desmitificá-la. No Sistema Paulo Freire, o silêncio do educando em detrimento da fala do educador deu lugar à *dialogicidade*, na qual ambos têm voz.

Concepção metodológica – A metodologia freiriana se baseia nos seguintes momentos:

- *Investigação temática*: pesquisa sociológica – trata-se da investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida na localidade (estudo da realidade);
- *Tematização*: seleção dos Temas Geradores e das palavras geradoras. *Tematizar* é transformar o observado em temas, para que se possa estudar, minuciosamente, seus componentes;
- *Problematização*: Busca da superação de uma visão ingênua e a criação, no lugar, de uma visão crítica, que objetiva transformar o contexto vivido. A abordagem metodológica privilegia, como elemento presente em todos os momentos e fases do Sistema Paulo Freire, a Leitura do Mundo como instrumento de análise crítica da realidade.

Concepção de sujeito – Algumas correntes distorcidas do marxismo, com alguma frequência, negaram, ou relegaram a um plano menor, o papel do sujeito individual na história, centrando suas atenções muito mais, ou quase sempre, no campo das estruturas objetivas (economia, política, ideologia etc.), no mundo macro. Esqueceram-se de que as transformações sociais não ocorrem sem a vida cotidiana e concreta dos seres humanos. No livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987), em especial, mas em todos os outros que escreveu, Paulo Freire recupera a posição de

homens e mulheres como sujeitos da história. Mostra que as transformações históricas não se dão exclusivamente na dimensão das objetividades, mas na dialética entre o mundo subjetivo e o objetivo, ou seja, na relação que os sujeitos, mulheres e homens, estabelecem entre si e com as estruturas. A concepção freiriana de sujeito é, nessa perspectiva, a do sujeito histórico e crítico, capaz de olhar para si mesmo e para a realidade, distanciando-se dela para, “admirando-a” (mirando à distância), compreendê-la melhor. Assim, para Paulo Freire, o sujeito histórico é aquele que supera a condição de consciência intransitiva ou ingênua, construindo em si e com os outros uma consciência crítica que o instrumentaliza para o fazer histórico.

Concepção de conhecimento – A concepção freiriana procura explicitar que não há conhecimento pronto e acabado. Ele está sempre em construção. Aprende-se ao longo da vida e com base nas experiências anteriores, o que faz cair por terra a tese de que alguém está “totalmente” pronto para ensinar e alguém está “totalmente” pronto para receber esse conhecimento, como uma transferência “bancária”. Nesse sentido, o Sistema Paulo Freire promove uma alfabetização que instiga a curiosidade epistemológica e, conseqüentemente, o desejo de saber mais. Alfabetização, para Paulo Freire, é o processo de incorporação do código escrito às práticas cotidianas, permitindo que a pessoa que se apropria desse código possa ampliá-lo constantemente e utilizá-lo em favor de seu desenvolvimento pessoal e coletivo. Alfabetizada é a pessoa que, ao se apropriar dos mecanismos da leitura e da escrita, pode não só utilizá-los para simples verificação da realidade, mas para questionar, recriar, revisitar essa realidade, agora com sua própria leitura e não com a interpretação do outro. Assim sendo, a teoria do conhecimento fundante da prática educativa do Sistema Paulo Freire é, portanto, resultado da tensão e integração entre as categorias antropológicas de opressor e oprimido, natureza e cultura, dialogicidade e antialogicidade, libertação e humanização.

A repercussão da experiência realizada em Angicos levou Paulo Freire a assumir a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Pouco mais de dois meses depois, o Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964, extinguiu o programa e colocava fim à adoção do Sistema Paulo Freire no Brasil.

A partir daí, tem início uma sucessão de programas e projetos de educação de adultos que não conseguem superar o caráter de campanha, tampouco pôr fim ao analfabetismo e à desigualdade social em nosso país.

Desde a segunda metade do século passado até os dias atuais, a alfabetização de jovens e adultos é tratada por meio de campanhas, movimentos e programas e não como política pública, conforme será visto a seguir.

SEQUÊNCIA DE PROGRAMAS FEDERAIS PARA ACABAR COM O ANALFABETISMO NO BRASIL, DE 1947 ATÉ 2011

1947-1958: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

1958-1960: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

1964: Programa Nacional de Alfabetização.

1967-1985: Movimento Brasileiro de Alfabetização (Moblin).

1985-1990: Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar).

1990-1992: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.

1997-2002: Alfabetização Solidária.

2003-2014: Brasil Alfabetizado.

Analisando a cronologia acima, pode-se perceber o descompromisso com a oferta qualificada de EJA. São longos períodos com a ausência total de qualquer iniciativa nessa área e programas que começam e acabam sem qualquer justificativa.

A análise desse período também evidencia que até o surgimento da experiência com o Sistema Paulo Freire, havia total inexistência de propostas curriculares específicas para EJA.

Essa ausência denota o caráter político do currículo, que não é um documento neutro, mas representa as vozes daqueles aos quais é destinado. A manutenção do analfabetismo foi, e continua sendo, uma estratégia velada das elites para silenciar os oprimidos. Da mesma forma, a ausência de um currículo que coloca o oprimido em contato com a realidade também favorece as classes privilegiadas e facilita a dominação.

Nessa perspectiva, o currículo passa a assumir um caráter de controle social na medida em que a escola se coloca como instrumento de reprodução social em vez de consolidar-se como agente de transformação. Sobre isso, salienta Freire (1997, p. 57):

O que me parece igualmente importante salientar, na discussão ou na compreensão dos conteúdos, na perspectiva crítica e democrática do currículo, é a necessidade de jamais nos permitir cair na tentação ingênua de magicizá-los. E é interessante observar como, quanto mais os magicizamos, mais tendemos a considerá-los neutros ou a tratá-los neutramente. Eles têm em si, para quem os entende magicamente, uma tal força, uma tal importância que, ao “depositá-los” nos educandos, sua força opera nestes a mudança esperada. E é por isso que, magicizados, ou assim entendidos, com esse poder em si mesmos, não cabe ao professor outra tarefa senão transmiti-los aos educandos. Qualquer discussão em torno da realidade social, política, econômica, cultural, discussão crítica, nada dogmática, é considerada não apenas desnecessária, mas impertinente.

Segundo Antonio Moreira e Tomaz da Silva (1994, p. 9), as primeiras definições de currículo o apontam como capaz de “planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões preestabelecidos”.

A professora Ana Maria Saul (1998, p. 153) afirma que:

[...] a tradição educacional brasileira, em torno do currículo, é presidida pela lógica do controle técnico. O currículo tem sido tratado inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1974), como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, “grades curriculares” que definem

as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos. Desse entendimento, construção e reformulação de currículos têm-se reduzido a um conjunto de decisões supostamente “neutras”, tomadas, no nível da escola de 1º e 2º graus, em gabinetes das secretarias estaduais e municipais de educação, de acordo com a legislação vigente, atendidas as regulamentações dos conselhos federais e estaduais de educação. Tais decisões passam a constituir a “Pedagogia dos Diários Oficiais” e as respectivas publicações complementares do tipo: “Guias Curriculares”, “Propostas Curriculares”, “Subsídios para Implementação do Currículo” e outras, chegando à escola como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula. Na realidade, esse nível prescritivo do currículo acaba se distanciando em muito daquele que John Goodlad (1977) denomina currículo operacional, que significa o que acontece “de fato” na sala de aula.

Para o professor J. Gimeno Sacristán (1998, p. 17), estudioso contemporâneo do currículo,

[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentalizar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

A visão de currículo denunciada por esses dois estudiosos tem pautado, não só a EJA, mas todo o sistema educacional até hoje, o que explica a adoção de práticas escolares voltadas para a educação vocacional e moral e a submissão da escola às exigências do capital, na medida em que valoriza saberes relativos exclusivamente à formação de conhecimentos técnicos de modo a preparar mão de obra para o mercado de trabalho.

As diferentes vozes da EJA estiveram silenciadas e ausentes (nas políticas, nas metodologias e acima de tudo no currículo para EJA). Percebe-se, no entanto, que esse vazio está sendo preenchido por lutas dos movimentos sociais que atuam nessa modalidade. Ademais, no que tange à compreensão e formulação de um currículo para EJA, existem propostas resultantes de estudos e pesquisas que o concebem atualmente como:

- a) elemento integrador das diferentes culturas presentes na sala de aula;
- b) instrumento capaz de provocar a análise crítica da realidade e de desvelar intencionalidades;
- c) aglutinador das vozes silenciadas;
- d) capaz de compreender e valorizar a complexidade;
- e) experiência coletiva de criação e reinvenção do mundo;
- f) deflagrador de práticas sociais humanizadoras e solidárias;
- g) processo complexo e contínuo de ação-reflexão-ação;
- h) capaz de integrar as diferentes áreas do conhecimento, romper com a fragmentação das disciplinas e incorporar a transversalidade, a interdisciplinaridade e a intertransculturalidade em seus processos formativos.

Essa perspectiva de currículo ganha cada vez mais espaço nas práticas cotidianas e também nos documentos oficiais, mas em ambas ainda necessita se fortalecer e romper definitivamente com a visão tradicional de currículo que desconsidera as vivências culturais dos educandos e educandas e reconhece uma única cultura, uma única história, uma única verdade; uma visão de currículo de EJA que desconsidera os sujeitos que dela fazem parte e valoriza somente o saber dos especialistas. Enfim, uma visão que ignora a complexidade e reduz os saberes à aquisição de algumas técnicas.

Ao adentrar na segunda década do século XXI, percebe-se que a sociedade tem o desafio de acelerar o processo de zerar o analfabetismo e finalizar esse triste capítulo da história, tornando desnecessária a existência da EJA.

Para isso, faz-se necessário continuar preenchendo, com qualidade e equidade, o vazio das políticas públicas, das metodologias e do currículo, que marcou a EJA no Brasil até os dias atuais.

As vozes silenciadas ao longo dos mais de 500 anos de nossa existência permitiram que o currículo assumisse um papel secundário, burocrático e, por que não dizer, homogeneizador, desconsiderando as individualidades e as particularidades características dessa modalidade.

AS GRADES CURRICULARES E A AUSÊNCIA DOS SUJEITOS

A expressão “grade curricular” tem uma conotação *engessante*, pois o substantivo grade associa o currículo a algo limitador, que inviabiliza a interação.

Nesse sentido, as grades curriculares excluem os sujeitos da escolha do que querem e precisam aprender, mantendo-os “presos” e passivos, sem o exercício da autonomia e da participação.

Para libertar das grades e avançar em direção a um currículo que incorpore os sujeitos da EJA, cabe-nos algumas reflexões: Como tornar o currículo vivo, dinâmico, conectado ao mundo e ao educando? Como garantir a organização, a acessibilidade, a qualidade e a relevância do currículo voltado para atender jovens (e até adolescentes, já que não se pode desconsiderar a sua existência nos cursos de EJA), adultos e idosos? Como tornar a escola um centro de referência cultural da comunidade?

Esses questionamentos colocam a necessidade emergente de uma definição clara de currículo para essa modalidade da educação, entendida aqui como direito fundamental. Portanto, um currículo que considere as especificidades desses educandos jovens, adultos e idosos que tiveram negados seus direitos de ler, escrever e se apropriar das diferentes formas de utilização da linguagem matemática como das mais variadas formas de linguagens convencionais quando ainda eram crianças, por uma sociedade injusta e excludente, que cria o analfabeto e depois o marginaliza como se nada tivesse a ver com o problema gerado pelo sistema político-econômico adotado pela pequena minoria que ainda controla o poder no nosso país.

Em primeiro lugar, não se pode pensar em currículo como um simples rol de conteúdos fechados em si mesmos que caiba em qualquer realidade e para qualquer público, não importando as necessidades e os desejos do conjunto dos educandos e educandas que deva atender. Segundo Tomaz Silva (2003, p. 150),

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais os confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

A EJA deve ser assegurada como direito à educação escolar aos jovens e adultos que, pelas razões mais diversas, não tiveram a oportunidade de frequentar ou de concluir a educação básica; portanto, a oferta da EJA nas escolas representa a garantia do direito aos cidadãos à educação básica, independentemente de sua idade. A fim de garantir a qualidade dessa educação, é necessário pensar no tipo de currículo que se quer e pelo qual se deve trabalhar.

Por isso, entendemos (FEITOSA; BRANDÃO; AMARAL, 2009, p. 20) que criar um currículo de EJA é

[...] bem mais do que distribuir alguns saberes temáticos ao longo de um tempo de estudos. É mais até do que procurar integrar esses saberes-a-serem-ensinados com as experiências de vida trazidas pelos participantes da comunidade aprendente de uma turma de EJA. Criar um currículo é estabelecer momentos de diálogo entre culturas através de pessoas. É integrar espaços/tempos educativos, de tal modo que através de encontros de vidas, de identidades, de afetos, de saberes individuais e de significados culturais, pessoas em interação dialoguem e, assim, mutuamente se ensinem e aprendam. Elaborar um currículo é trazer para um campo da educação momentos e dimensões de uma cultura. De um modo de vida próprio de uma comunidade cultural, que deve ser retraduzido e sintetizado em um currículo, como uma proposta de saberes-sentidos que devem ser dialogicamente ensinados-e-aprendidos.

Algumas questões são necessárias para definir o currículo adequado ao trabalho com jovens, adultos e idosos. Entre elas está a garantia da formação integral desses sujeitos, uma educação capaz de envolver e abordar os conhecimentos diversos, habilidades, competências – técnicas e estratégicas –, bem como a solidificação de atitudes sociais críticas, principalmente no que se refere ao exercício da cidadania. Na construção de um currículo para a EJA, vale destacar que o foco deve estar no sujeito mais do que na estrutura, isso porque é na ação do sujeito que se estabelece o conhecimento. Os sujeitos da EJA são ativos, vivenciam diferentes realidades, na maioria das vezes, duras e desafiantes, e estão o tempo todo produzindo saberes e culturas. Portanto, é necessária a participação desses sujeitos na elaboração do seu próprio currículo como forma de superar a dicotomia existente entre os saberes escolares e os saberes docentes e discentes.

Para Freire (1993, p. 93),

Perguntar-nos em torno das relações entre a identidade cultural, que tem sempre um corte de classe social, dos sujeitos da educação e a prática educativa é algo que se nos impõe. É que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, vale ressaltar também a importância dos saberes acumulados historicamente, como defende Cândida Andrade de Moraes (2011, p. 36),

É direito de cada educando entrar em contato com a riqueza das contribuições dos seus ancestrais, é direito, também, aprender a aprender com uma vivência que integre o sentir, o pensar e o agir. As heranças culturais africanas e indígenas na cultura brasileira, ao longo do desenvolvimento educativo e do acesso à escola formal, ficaram à margem dos currículos e foi necessária, através de leis, a entrada de tais conteúdos como legítimos na prática pedagógica, a fim de considerar as identidades e pluralidades dos sujeitos. O toque, o olfato, o paladar, o sentir e respeitar o lugar e as escolhas do outro, ainda são relegados em práticas educativas, a favor de crianças, jovens ou adultos, sentados em cadeiras durante o longo turno dos tempos destinados à aprendizagem. As marcas desse “não sentir” estão sendo acumuladas em cada sujeito, ao longo do processo de educação. As fileiras de cadeiras, a ausência de ritmos, cores e formas interrompem um pensar simbólico que, se suscitado, estimularia e promoveria as descobertas.

A história tem mostrado a ausência dos sujeitos da EJA na formulação do currículo. Mas não se trata de uma ausência consentida ou consensual. Ela é imposta e mantida por quem se interessa pela sua manutenção. Ao constatar a ausência dos sujeitos da EJA, tanto na definição e implementação de políticas públicas quanto na formulação do currículo, cabe-nos evidenciar quem são esses sujeitos.

O documento base nacional preparatório à VI Confinteia define a EJA como,

Espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais – todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA (BRASIL, 2009, p. 28).

Como se pode ver, é grande a diversidade contida no campo da EJA, e conhecer essa diversidade é o ponto de partida para a formulação do currículo.

O Brasil adentrou o século XXI com um vergonhoso índice de analfabetismo. Segundo dados do Censo 2010 do IBGE, cerca de 14,2 milhões de pessoas ainda se encontram analfabetas. Sabemos que nosso país foi constituído por diferentes povos, que nos enriqueceram com suas culturas, seus hábitos, suas crenças, seus modos de ser. A diversidade está, portanto, presente na matriz cultural do Brasil.

A educação não pode desconsiderar a diversidade, assim como não pode e não deve aceitar a desigualdade. Os sujeitos que compõem a EJA, de maneira geral, vivem a dura realidade da exclusão, da discriminação e da falta de oportunidades, marcas fortes da desigualdade social a que são submetidos. Segundo Ana Paula Arbache (2001, p. 22),

Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional.

Há muitas concepções de currículo e propostas curriculares. Quase todas reportam-se ao currículo da educação formal e mais especificamente ao currículo para a educação de crianças. Freire (apud GADOTTI, 2002, p. 11-12) define a concepção de currículo para a EJA como

[...] aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só,

a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Nesse sentido, cabe enxergar a diversidade com naturalidade, uma vez que ela se constitui nas diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros, ao contrário da desigualdade, que acentua essas diferenças numa perspectiva opressora. Não há como falar em educação cidadã se ela não permite a seus sujeitos históricos a construção de seus próprios componentes curriculares, referenciados na busca pela superação das desigualdades sociais que têm excluído a população jovem e adulta dos direitos sociais fundamentais.

O tempo e o espaço estão presentes na cultura escolar e, no caso específico da EJA, requerem uma compreensão alargada, afinal, para aqueles que passaram boa parte de suas vidas num descompasso entre o tempo da formação escolar e o tempo do trabalho, chega a hora decisiva de buscar conciliar essas duas necessidades fundamentais.

O currículo se insere nesse espaço como um organizador da vida escolar. É no currículo que se inscrevem os sonhos, os desejos, as aspirações dos diferentes sujeitos que ali convivem.

Por isso, as propostas curriculares devem ser elaboradas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo (educandos, educadores, gestores, equipes pedagógicas das secretarias de educação, comunidade etc.). A elaboração de um currículo local possibilita uma aproximação maior entre os sujeitos do ato educativo (educador e educando) e entre eles e o objeto do conhecimento, rompendo com a hierarquia dos saberes escolares em detrimento dos saberes que os educandos trazem em suas vivências.

Permite também uma maior apropriação dos conceitos e das metodologias utilizadas, bem como o exercício permanente de análise das práticas cotidianas.

Nesse currículo, tudo é significativo, pois teve como base para sua construção as experiências docentes e discentes e os desejos e aspirações de seus diferentes elaboradores.

Antônio Flávio Barbosa Moreira (1996, p. 13), especialista em currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), afirma que

Um currículo nacional acaba por privilegiar o discurso dos dominantes, tendendo a excluir das salas de aula os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar.

Os componentes curriculares não podem ser impostos, mas construídos com base em referências identitárias locais, contribuindo para fazer da escola um espaço de frutíferas aprendizagens. Se o currículo tem uma dimensão ampla que extrapola a sala de aula, faz-se necessário analisar como ele é concebido e qual o papel que ele ocupa nas políticas educacionais, no que concerne à EJA.

A DIMENSÃO CURRICULAR NOS DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Desde 1948, quando foi proclamada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a *Declaração universal dos direitos do homem*, a educação conquistou um status de direito fundamental, reconhecido mundialmente.

Garantir o direito à educação para todos seria, desde então, condição essencial para o desenvolvimento de todas as nações que almejassem construir para si uma sociedade mais pacífica e igualitária. Contudo, esse reconhecimento não tem se revertido em práticas concretas. Em nosso país, negado desde a infância, o direito à educação tem sido soterrado pela necessidade de sobrevivência, num mundo desigual e excludente que não tem garantido nem mesmo direitos elementares como o da alimentação, moradia etc.

O caminho que deveria levar desde cedo à escola sofre, então, bruscas mudanças de rota e passa a ter como principal objetivo a preservação da própria vida. Em decorrência disso, milhões de crianças são obrigadas a abandonar os estudos antes de concluí-los ou nem sequer têm a oportunidade de iniciá-los. Contudo, não é somente a necessidade de trabalhar para sobreviver que contribui para que o direito à educação seja violado. Muitos dentre aqueles que puderam iniciar o processo de escolarização foram expulsos da escola por um currículo alienado de suas reais necessidades, distante de suas experiências de vida, composto por disciplinas fragmentadas, pouco atrativas, desprovidas de sentidos, e organizado com base em tempos e espaços alheios às suas culturas. Mas o mundo imprime à existência desses excluídos da educação a necessidade de aprender diariamente. Atualmente, essa necessidade tem sido acirrada pelo contexto da globalização, em que as distâncias são estreitadas pelos meios de comunicação. No mundo globalizado, altamente tecnológico, não basta mais dominar uma técnica de produção para garantir a permanência no trabalho. Isso porque o trabalho tem assumido formas cada vez mais imateriais.

Hoje, a informação galgou a condição de capital, e é preciso saber obtê-la, tratá-la e operar por meio dela em situações produtivas, transformando-as em conhecimentos.

Nesse contexto, a educação ganha uma relevância cada vez maior, mas o caminho “regular” para a progressão dos estudos passa a ser árduo e praticamente impossível de ser trilhado por milhões de jovens brasileiros.

Premidos pela necessidade dessa progressão e diante das barreiras que o caminho lhes apresenta, resta-lhes a possibilidade de “cortar caminho”, pegando um atalho que lhes permitirá chegar ao mesmo lugar que aqueles que tiveram suas trajetórias facilitadas – por questões econômicas –, porém, em menos tempo. A EJA tem se constituído nesse atalho.

Embora esse atalho permita chegar mais rápido, é preciso manter a mesma qualidade dos demais caminhos. Nesse sentido, a EJA não pode ser tratada como um processo aligeirado de qualidade questionável. Para além do caráter reparatório das injustiças cometidas outrora, a EJA deve buscar formas cada vez mais inovadoras de constituir-se como educação “de ponta”, conforme previsto na “Declaração de Hamburgo” (UNESCO, 1997):

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é 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 à cultura de paz baseada na justiça.

Os marcos legais e os documentos nacionais e internacionais, que amparam a EJA e a colocam no patamar de educação de caráter regular, expressam a intencionalidade de fazer cumprir o direito inalienável de uma educação com qualidade social, que permita aos jovens e adultos que a frequentam o pleno exercício da cidadania e a conquista dos direitos. No entanto, apesar de perceber um grande avanço, cabe reconhecer que esses documentos dedicaram pouco espaço para a reflexão sobre o currículo, como se vê a seguir.

CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEAS)

Em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, entendeu-se a alfabetização de jovens e adultos como a primeira etapa da educação básica, consagrando a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização. Nesse sentido, cabe a ideia de educação ao longo da vida, pois somos seres inconclusos, fazendo-nos e refazendo-nos permanentemente nas relações diárias que travamos conosco, com os outros e com o mundo. Essa incompletude, própria da forma humana de existir, intrinsecamente histórica – pois situada numa duração de tempo –, faz da EJA uma prática mais do que reparadora e compensatória: trata-se de uma ocasião necessária ao desenvolvimento social, econômico, político e cultural de um país. Não há sociedades que tenham resolvido seus problemas sociais e econômicos sem equacionar, devidamente, os problemas de educação; e não há países que tenham encontrado soluções de seus problemas educacionais sem equacionar devida e simultaneamente a educação de adultos e a alfabetização (GADOTTI, 2004, p. 2).

Não basta, no entanto, oferecer qualquer educação a esses jovens e adultos, cujo desejo de ser mais os faz retornar à escola. A educação não é um objeto único e monolítico, mas múltiplo e diverso. As diversas práticas educativas trazem em seu cerne um caráter, ao mesmo tempo, pedagógico e político. Pedagógico, pois essas práticas implicam, ainda que subliminarmente, uma teoria do conhecimento, uma epistemologia que molda os processos de ensino-aprendizagem. Político, pois toda prática educativa é uma prática a favor de algo e de alguém e se dispõe contra algo e alguém. Como nos dizia Paulo Freire, não há educação neutra, e a própria pretensão à neutralidade é em si

mesma uma postura política. Nessa perspectiva, o currículo se insere como o elemento capaz de articular essa multiplicidade de contextos e conceitos que envolvem a EJA e fazem dessa modalidade um campo rico e fecundo. Iniciadas antes dos anos 1990, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) são importantes espaços de discussão e encaminhamentos de recomendações, pareceres e procedimentos para EJA, contribuindo significativamente para o fortalecimento dessa modalidade, conforme pode-se observar pelo histórico a seguir.

I CONFINTEA

Contexto/tema: contexto do pós-guerra – busca pela paz.

Período/local: 1949 – Elsinore, Dinamarca.

Participação: 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países.

Resultados/recomendações:

- que os conteúdos da educação de adultos estivesse de acordo com as suas especificidades e funcionalidades;
- que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos;
- que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos;
- que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente;
- que a educação de adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos;
- que se levasse em conta as condições de vida das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.

II CONFINTEA

Contexto/tema: mundo em mudança, de acelerado crescimento econômico e de intensa discussão sobre o papel dos Estados ante a educação de adultos.

Período/local: 1960 – Montreal, Canadá.

Participação: 47 Estados-membros da Unesco, 2 Estados como observadores, 2 Estados associados e 46 ONGs.

Resultados/recomendações: consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, em que os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos.

III CONFINTEA

Contexto/tema: educação de adultos e alfabetização – mídia e cultura.

Período/local: 1972 – Tóquio, Japão.

Participação: 82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observador (incluindo Cuba), 3 organizações pertencentes às Nações Unidas, 37 organizações internacionais.

Resultados/recomendações: o relatório final concluiu que a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimentos econômico, social

e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

IV CONFINTEA

Contexto/tema: “Aprender é a chave do mundo”.

Período/local: 1985 – Paris, França.

Participação: 841 participantes de 112 Estados-membros, agências das Nações Unidas e ONGs.

Resultados/recomendações: importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. Entendendo por direito o aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas. A conferência incidiu sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos a terem suas passagens pelos bancos escolares com propostas adequadas e com qualidade.

V CONFINTEA

Contexto/tema: aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade. Antes da Conferência, foi realizada uma ampla consulta com as cinco grandes regiões mundiais consideradas pela Unesco e também com as ONGs. Com base nessa consulta, foram consolidados relatórios para a Conferência Internacional.

Período/local: 1997 – Hamburgo, Alemanha.

Participação: Mais de 170 Estados-membros, 500 ONGs e cerca de 1.300 participantes.

Resultados/recomendações: a mobilização atravessou fronteiras temáticas e de ação – por meio da liderança do International Council for Adult Education (Icae) e de alianças com governos progressistas, houve uma intensa mobilização de ONGs e do movimento de mulheres, mesmo que sem direito a voto.

CONFINTEA + VI

Contexto/tema: Estados-membros da Unesco foram convocados a reexaminarem os compromissos com a EJA firmados na Conferência de 1997. A reunião para o Balanço Intermediário foi influenciada pelo clima de Fórum Social Mundial e foi uma chamada de responsabilização dos Estados-membros com a finalidade de implementar a Agenda de Hamburgo e de concretizar a Confinteia VI, em 2009.

Período/local: 2003 – Bangcoc, Tailândia.

Participação: nessa reunião, a participação das ONGs foi bastante organizada e, ao contrário de outros anos, os Estados-membros não enviaram delegações de alto perfil.

Resultados/recomendações: nesse encontro também foi ressaltada a necessidade de criação de instrumentos de advocacia para educação de adultos, em nível local e global, em espaços dentro e fora da Unesco.

VI CONFINTEA

Contexto/tema: pela primeira vez, a Confinteia foi realizada num país da América do Sul. Foi dada ênfase no papel central da educação e da aprendizagem de adultos

nos programas internacionais em educação e desenvolvimento, especialmente aqueles relativos ao desenvolvimento sustentável.

Período/local: 2009 – Belém, Brasil.

Participação: 1.500 participantes na Conferência, incluindo representantes de mais de 156 Estados-membros da Unesco, além de outros parceiros das Nações Unidas, de organizações internacionais de cooperação bilateral e multilateral, da sociedade civil e do setor privado, assim como estudantes adultos de várias partes do mundo.

Resultados/recomendações: Marco de ação de Belém – Traz orientações que incluem recomendações para as políticas de EJA e oferecem diretrizes que permitem ampliar o referencial para a busca de uma EJA mais inclusiva, participativa e equitativa.

Pode-se perceber, com essa síntese das Conferências Internacionais, a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e continuidade, por um lado, e as especificidades de cada uma dessas etapas da educação básica, por outro. As Confinteas têm, em geral, esse caráter mais político. Apresentam recomendações para os países membros, mas que acabam por incidir também no currículo da EJA, pois ele carrega em si a dimensão política.

As recomendações da I Confintea apresentaram uma forte preocupação com o currículo na medida em que reforçaram a necessidade de atender às especificidades e funcionalidades da EJA. Orientaram também a necessidade de averiguação dos métodos e técnicas e de apoio e acompanhamento aos programas de EJA. A preocupação com as condições de vida das populações e com a convivência harmoniosa entre os povos e nações apontou para a necessidade de construção de um currículo com dimensões planetárias, com base na justiça social, igualdade e equidade.

Na II Confintea, destaca-se como principal contribuição ao currículo a questão das novas tecnologias, que, como podemos constatar 60 anos depois, foram responsáveis pela consolidação de um novo paradigma educacional.

A III Confintea trouxe como contribuição ao currículo a valorização da educação de adultos como indutora dos processos de democratização e desenvolvimento econômico, social e cultural das nações. Essa visão de EJA impacta significativamente o currículo, uma vez que reconhece, nessa modalidade, a capacidade de transformar a sociedade com base na transformação dos sujeitos que a compõem.

As Confinteas IV e V e a Confintea + VI tiveram suas ênfases no campo dos direitos, denunciando as lacunas de ações governamentais no cumprimento ao direito inalienável de educar-se ao longo da vida e conclamando movimentos sociais e ONGs para participar da luta pela universalização da EJA até que o analfabetismo seja totalmente eliminado.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a dimensão curricular permeou as discussões das seis Confinteas, fazendo dessa instância global de participação um importante espaço de análise da EJA que temos rumo à construção da EJA que queremos. Mas o valor desses encontros não está somente nos produtos que eles proporcionam.

Vale destacar o valor formativo do processo preparatório à VI Confintea, que envolveu Estado e sociedade civil, com seus diversos segmentos (educadores/professores de EJA, educandos de EJA, gestores municipais e estaduais, universidades, movimentos sociais e sindical, universidades etc.)

Foram realizados nesse processo:

- a) cinco oficinas regionais de formação em organização e análise de dados, que produziram dados para o diagnóstico estadual da alfabetização e da EJA;
- b) vinte e sete encontros estaduais/distrital com a participação de 80 a 600 participantes de diferentes segmentos em cada um;
- c) cinco encontros regionais com cerca de dez delegados por estado;
- d) um encontro nacional com 300 participantes.
- e) Todo esse processo teve como resultado a elaboração do documento *BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida*, composto por três partes: diagnóstico nacional, desafios e recomendações para a EJA.

Das centenas de recomendações registradas nesse documento, destacam-se as referentes ao currículo. Foram 12 recomendações, a saber:

1. Realizar estudos e discussão envolvendo diversos atores sobre conhecimentos e saberes produzidos por jovens e adultos em variados contextos não formais ao longo da experiência de vida, a fim de que possam ser reconhecidos e validados nos sistemas públicos de ensino;
2. Organizar currículos adequados à especificidade dos educandos de EJA, que levem em conta a diversidade e realidades locais, rompendo com práticas de aligeiramento dos conhecimentos – superando a visão compensatória dessas práticas – e com a redução do tempo e do direito à educação e favorecendo a sua permanência no processo e a qualidade dessa educação;
3. Articular e associar, no currículo e na ação pedagógica com educandos da EJA, perspectivas emergentes do mundo do trabalho – economia solidária, cooperativismo, mercado sucroalcooleiro –, estimulando iniciativas de geração de renda, trabalho e desenvolvimento da economia solidária, como alternativa forjada no meio social, em contraposição ao capitalismo;
4. Favorecer a ampliação do conceito de saúde, de modo que se contemple no currículo a questão da segurança alimentar e articule o saber popular ao científico, fomentando a leitura crítica do modo como o binômio saúde/doença tem sido veiculado na mídia e proporcionando experiência permanente para a autoeducação;
5. Fortalecer relações solidárias familiares e/ou parentais, incentivando temas pertinentes na execução de projetos didáticos e na formação de professores;
6. Contemplar a história de assentamentos de trabalhadores rurais sem terra no currículo da EJA;
7. Implantar a Política Nacional de Educação Ambiental na EJA, por meio da Comunidade de Aprendizagem para a Qualidade de Vida (ComVidas) e com o apoio de Coletivo Educadores/Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola e Coletivos Jovens de Meio Ambiente, com base em ações conjuntas do órgão gestor da EJA e do Comitê Gestor (MEC-MMA) da Política Nacional de Educação Ambiental;

8. Reafirmar a concepção de economia popular e solidária na organização de currículos de EJA, na perspectiva da formação humana e solidária, mais cooperativa e coletiva;
9. Reafirmar a necessidade de inclusão, no currículo, de temas que valorizem o respeito a fases da vida, compreendendo-as no âmbito de suas culturas específicas e buscando a superação de conflitos geracionais;
10. Estimular a inclusão, nos projetos político-pedagógicos de EJA, de princípios e valores para um futuro sustentável, definidos em documentos, particularmente a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, com ênfase nos novos desafios que as mudanças climáticas trazem para a espécie humana e para toda a teia da vida;
11. Realizar estudos socioeconômicos sobre os educandos da EJA, a fim de implementar currículos com metodologias adequadas, tempos flexíveis e qualidade de ensino capaz de promover melhorias na vida dos cidadãos- educandos.
12. Repensar os sistemas de avaliação tendo em vista a perspectiva de avaliação formativa, incorporando a dimensão de como cada sujeito se apropria dos conhecimentos para si, para sua comunidade e para a sociedade, dando relevância ao valor do conhecer e da competência de jovens e adultos para a reelaboração de novos conhecimentos. (BRASIL, 2009, p. 56-57).

Tanto o processo preparatório como o momento de realização da Confinteia VI contribuíram significativamente na compreensão de currículo para EJA, oferecendo diretrizes e orientações para a formulação de políticas para esse segmento na perspectiva inclusiva, participativa e cidadã. No entanto, do ponto de vista do currículo, percebemos que esses encontros não conseguiram propiciar um amplo debate sobre o tema, tampouco apresentar uma visão alargada de currículo. Contudo, as Confinteas tiveram e têm o seu valor enquanto indutoras de políticas públicas para EJA.

Dentre os avanços históricos obtidos pela EJA, destacam-se as conquistas no âmbito da garantia de direitos educacionais, amparadas por marcos legais.

A luta dos movimentos sociais em prol da EJA tem, ao longo dos anos, fomentado a construção das bases legais que amparam essa modalidade, no sentido de tirá-la da marginalidade e inseri-la no campo de direitos. Pode-se perceber esse movimento por meio da cronologia dos marcos legais da EJA, que tem sido marcada por processos descontínuos, ocasionados por inúmeras ausências, dentre elas a falta de investimento público em proporções equivalentes às demais modalidades de ensino, a falta de formação docente específica, a falta de normatizações que possam ir além da perspectiva reparadora e a falta de legislação que garanta a sua qualidade e eficiência. Há um grande contingente de sujeitos na EJA que aguardam sair da invisibilidade. Para isso, é necessário ter mais do que leis, afinal, como diz Carlos Drummond de Andrade (1955, p. 226), “as leis não bastam; os lírios não nascem das leis”.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Fazendeiro do ar & poesia até agora*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. "Os jovens da EJA e a EJA dos jovens". In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-54.

APPLE, Michael W. "Repensando ideologia e currículo". In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. *A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2001.

BRASIL. *Documento preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confitea)*. Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009.

FÁVERO, Osmar. "Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação de políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil". In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.13-28.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado*. Brasília: Líber Livro, 2008.

_____; AMARAL, Rutléa. *Princípios curriculares orientadores para a EJA*. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009 (Receja, Caderno 3).

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Graças até os Severinos*. São Paulo: Cortez; Brasília: Inep, 1989.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1999a.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1999b.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Edunesp, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987.

GADOTTI, Moacir. "Pedagogia da terra e cultura da sustentabilidade", *Revista Pátio*, ano V, n. 19, Porto Alegre, nov. 2001/jan. 2002, p. 10-13.

_____. *Educação e comunicação: o papel dos meios na formação do aluno e do professor em educação de jovens e adultos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos*. São Paulo: Ação Educativa, 1999. Mimeo.

MORAES, Cândida Andrade de. *Por uma pedagogia social: práticas pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade*. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. "Os parâmetros curriculares nacionais em questão", *Educação & Realidade*, vol. 21, n. 1, Porto Alegre, jan./jun., 1996, p. 9-22.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. "Currículo e diversidade cultural". In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUL, Ana Maria. "A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire". In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antônio. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto, 1998, p. 151-165.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

UNESCO. "Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos", *V Confinteia*, Hamburgo, 1997.