

Emeline Dias Lódi



Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
emelinedias@hotmail.com

Adriana Regina Sanceverino



Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
adriana.sanceverino@uffs.edu.br

EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS (EJA): CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FREIREANA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO QUE SE PRETENDE EMANCIPADOR

RESUMO

O presente artigo objetiva estabelecer reflexões pertinentes acerca do currículo que se pretende emancipador para a Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas (EJA) a partir das contribuições da Pedagogia Freireana. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico, consubstanciada por reflexões teóricas realizadas pelas autoras, professoras pesquisadoras em ações de ensino, pesquisa e extensão. Como aportes teórico-metodológicos, para a compreensão da interface currículo da/para EJA abordaram-se autores como Freire (1989; 1987; 1979; 1975), Arroyo (2016; 2007; 2006), Oliveira (2009), Laffin (2013) Sanceverino (2019), Jardimino e Araújo (2014), entre outros(as) pesquisadores(as) que se referem a essa temática. Os resultados apontam que o currículo da/para a EJA deve garantir aos(às) educandos(as) aprendizagens significativas, considerar seus saberes e respeitar a diversidade dos sujeitos. Além disso, evidencia-se a urgência de superar a invisibilidade da EJA nos documentos legais que orientam a elaboração do currículo, bem como a necessidade de redesenhar currículos que, de fato, promovam a emancipação política, social e cultural das pessoas jovens, adultas e idosas.

Palavras-chave: Currículo. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Paulo Freire. Emancipação.

YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): FREIREAN PEDAGOGY CONTRIBUTIONS ON BUILDING A CURRICULUM AIMED AT EMANCIPATION

ABSTRACT

The present article aims at establishing relevant reflections about the curriculum that is intended to be emancipated for the EJA (Youth, Adult and) departing from the contributions of Freirean Pedagogy. Therefore, bibliographical research was conducted and embodied, by theoretical reflections made by the authors, teachers and researchers, during actions of teaching, research and extended learning. This study's theoretical and methodological basis, aimed at comprehending the interface of the EJA's curriculum, includes the works of Freire (1989; 1987; 1979; 1975), Arroyo (2016; 2007; 2006), Oliveira (2009), Laffin (2013) Sanceverino (2019), Jardimino e Araújo (2014), among other researchers that approach that theme. The results pointed out that the EJA curriculum must provide students with meaningful learning, take into consideration their prior knowledge, and respect the individuals' diversity. Other than that, it becomes evident the urgency of overcoming EJA's in legal documents that base the curriculum elaboration, as well as the necessity of redesigning curriculums that, indeed, promote social, cultural and political emancipation for young, adult and elderly people.

Key-words: Curriculum. EJA (Youth and Adult Education). Paulo Freire. Emancipation.

Submetido em: 26/04/2021

Aceito em: 24/08/2021

Publicado em: 29/09/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp228-246>



1 INTRODUÇÃO

Discorrer a respeito da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas¹ (EJA), requer considerar, inicialmente, dois importantes aspectos, um deles é a constituição de sua legislação e o outro é o lugar de onde ela emerge. A EJA no Brasil observa as seguintes legislações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 9.394/1996; o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB Nº 1/2000 que tratam das Diretrizes Curriculares para a EJA; o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei Nº 10.172/01); a Resolução Nº 3 do CNE/2010 que apresenta as Diretrizes Operacionais da EJA. Ainda, há as resoluções específicas das Redes Estaduais e dos Conselhos Municipais de Educação que situam normas operacionais complementares referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais e às Diretrizes Operacionais para EJA.

Há, ainda, aspectos importantes a se considerar nessa legislação que situa a EJA, um deles é que o Parecer do CNE/CEB cita a Lei Federal Nº 9.394/1996 (LDB), que a considera como uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e que essa se constitui de uma especificidade própria e, como tal, demandam de um tratamento adequado. Ao situar a EJA como uma modalidade da Educação Básica, a LDB considera a atual Constituição Federal do Brasil que incorpora, como princípio, que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Dessa forma, a EJA é uma modalidade de direito constitucionalizado, positivado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação. Além de se tratar de uma modalidade estratégica de ação afirmativa, em defesa da igualdade de acesso à educação como bem social e, como tal, deve ser considerada (SANCEVERINO, 2019). Ressalta-se, assim, que as lutas que marcaram a constituição da EJA na legislação brasileira a transformaram em status de modalidade da Educação Básica, o que representou a superação da histórica compreensão de ensino supletivo. Essa nova acepção não é mera formalidade, pois a EJA passou a ser entendida como ferramenta de inserção político-social de uma expressiva parcela da população excluída e expropriada de todas as formas de inclusão social (SANCEVERINO, 2019).

¹ Educação de Jovens e Adultos é expressão recorrente nas pesquisas desse campo investigativo, assim como em documentos legais, contudo, ao longo deste texto e com o intuito de proporcionar visibilidade às questões de gênero e geracionais optou-se pela expressão Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, entretanto manteve-se a sigla EJA e as citações dos(as) autores(as) na sua formatação original.

O outro aspecto é que a constituição dessa legislação é resultado das lutas tecidas nos movimentos sociais em prol de uma Educação Popular e dos compromissos e acordos internacionais, como os tratados feitos nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinte). Nesse sentido, a política curricular nacional da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas contempla o movimento da EJA a partir dos movimentos sociais e das organizações não governamentais.

Conseqüentemente, assevera-se que discorrer a respeito de currículo na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA) perpassa pelo reconhecimento das particularidades dos sujeitos que frequentam esta modalidade da Educação Básica. Sendo assim, neste artigo, objetiva-se estabelecer reflexões em torno de uma proposta curricular de EJA em vista de sua relevância na atualidade, tendo como mote as contribuições da Pedagogia Freireana². A reflexão parte do pressuposto que a EJA exerce papel central na educação das classes populares como via de decodificação de leitura crítica do mundo. Segundo Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, logo os saberes prévios dos(as)³ educandos(as) da EJA demandam valorização, pois a leitura da palavra deve vir carregada de significações e de sua experiência existencial, de modo a produzir sentidos que permitam aos(às) educandos(as), além de ler as palavras, realizar uma leitura crítica da realidade do mundo.

Esta pesquisa de cunho bibliográfico está consubstanciada por reflexões teóricas realizadas pelas autoras, professoras pesquisadoras em ações de ensino, pesquisa e extensão. Como aportes teórico-metodológicos, abordam-se autores(as) tais como: Freire (1989; 1987; 1979; 1975), Arroyo (2016; 2007; 2006), Oliveira (2009), Laffin (2013) Sanceverino (2019), Jardimino e Araújo (2014), entre outros(as) pesquisadores(as) que se referem a essa temática no campo de estudos da EJA.

Estes(as) pesquisadores(as), no seu conjunto, defendem que o currículo deve garantir aos(às) educandos(as) aprendizagens significativas; considerar seus saberes e respeitar a diversidade dos sujeitos. Além disso, apontam a urgência de superar a invisibilidade da EJA nos documentos legais que orientam a elaboração do currículo,

² A opção, pela escrita do termo freireano(a), e não freiriano(a), como definido pelas regras gramaticais, caracteriza-se por uma opção política. Reafirma-se, nessa opção, freireano(a) de Paulo Freire, da pessoa dele, dos seus princípios.

³ Em observância à problematização das diferentes formas de exclusão e de enfatizar o respeito à diversidade e à questão de gênero, utiliza-se essa formatação, na perspectiva de uma linguagem não sexista. Não se trata de simples redundância, mas de evitar uma manifestação do uso masculino como presumível genérico. Entretanto, escolheu-se manter as citações dos(as) autores(as) na sua formatação original.

assim como evidenciam a necessidade de redesenhar currículos que, de fato, promovam a emancipação política, social e cultural das pessoas jovens, adultas e idosas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e Currículo: território de descodificação

Considerando a educação escolar como um instrumento de formação ampla e plena, de luta pelos direitos de cidadania e emancipação social que contribui para a humanização enquanto prepara as pessoas e a sociedade para a responsabilidade que é de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para todos(as), é essencial pensar e projetar um currículo para a EJA que tenha uma compreensão de práxis, da necessidade de tornar real, na prática, o que já se sabe na consciência.

Nesse sentido, vai-se ao encontro de Freire em *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1979) e da *Pedagogia do Oprimido* (1987) para compreender de que consciência Freire nos fala, ou seja, trata-se da posição dos grupos oprimidos/marginalizados, a qual se precisa questionar profundamente a política de dominação, as poderosas forças colonizadoras desse patriarcado capitalista de supremacia branca, os impactos da exploração de classe, o racismo, o sexismo e toda a sorte de preconceitos e exclusões sociais que, ideológica e hegemonicamente, mantêm às bases do capitalismo.

Segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), o Brasil tem uma demanda potencial de 11,5 milhões de brasileiros(as) não alfabetizados, o equivalente a 7% da população. Outro dado registrado, neste estudo do IBGE (2019), é o aumento do número de jovens com idade entre 15 e 25 anos matriculados(as) na EJA, apesar de o número de matrículas na modalidade não ter apresentado oscilações nos últimos anos.

Acerca dessa questão, o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA é, sem dúvida, uma das principais discussões no momento presente, esse fato tem sido chamado de o fenômeno juvenilização da EJA, caracterizado pela presença considerável de jovens cada vez mais jovens, advindos por meio de um processo migratório do Ensino de Crianças Adolescentes e Jovens (BRUNEL, 2008). Sendo assim, percebe-se que se está diante de um tempo de reconfiguração da EJA, o que evidencia a importância dos

currículos da EJA observarem a heterogeneidade dos sujeitos, sobretudo a diversidade etária.

Por conseguinte, Streck e Rosa (2019), em uma análise sobre o levantamento das pesquisas estatísticas sobre a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas nas décadas do século XX, concluem que “a função reparadora da EJA não está, de fato, atingindo as crianças, jovens e adultos que foram privados da educação ao longo do século XX. Significa que a dívida histórica com esses oprimidos não está sendo reparada” (STRECK; ROSA, 2019, p. 414).

Paulo Freire leva a pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência e de como os(as) educadores(as) da EJA podem produzir força social capaz de somar-se às lutas por libertação e por transformação. Considera-se que o principal instrumento de luta é a educação, assim o território do currículo da modalidade de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é um importante espaço para transformação em que se exercita o pensamento crítico, sobre si mesmo e sobre sua identidade diante das circunstâncias políticas, assumindo compromisso fundamental para todos(as) e para o processo político descolonizador.

O próprio termo modalidade já indica outras formas, outros modos de organização curricular e pedagógica, o que implica se construir desenhos curriculares que busquem dialogar com as particularidades dos(as) estudantes, pessoas jovens, adultas e idosas excluídas dos lugares a eles(as) “reservados - marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis [...] têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais” (ARROYO, 2006, p. 221). São sujeitos que chegam ao espaço escolar com “identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia” (ARROYO, 2006, p. 221) e que podem expressar, em condições legitimamente reais, seus anseios, seus desejos e seus saberes.

Para tanto, é condição primeira que os(as) educadores(as) dessa modalidade tenham a compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos que a constituem como uma modalidade da Educação Básica. Tal compreensão busca, em sua organização curricular, ações de integração curricular orientada pelos princípios do trabalho, das questões sociais e da diversidade como percurso formativo (SANCEVERINO, 2019, 78-81).

Assim, na EJA é fundamental refletir sobre a questão da organização das ações escolares, do modo como se pode projetar um currículo mobilizador para se construir uma “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1975), que faça sentido para os sujeitos

da EJA e que estes reconheçam as suas subjetividades, que são sujeitos que têm que carregar a maior parte do peso das forças opressoras.

Desse modo, considerando o conhecimento da realidade que cerca a EJA, o ponto de partida para a formulação curricular dessa modalidade educacional é conhecer o(a) educando(a) e seu meio, ou seja, a “particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural [...]” (ARROYO, 2006, p. 23), pois as peculiaridades existentes no universo da EJA transitam pelas experiências vivenciadas pelos(as) educandos(as), pelas relações de trabalho e pelas condições de vida, fato fundamental que difere a EJA das demais modalidades da Educação Básica. Como assevera Soares e Pedroso (2016, p. 258), se não há essa compreensão, “os educandos serão vistos apenas como alunos com trajetórias escolares truncadas, incompletas, a serem supridas, e enxergar esses jovens e adultos a partir da ótica escolar é negar identidade à EJA”.

Nesse sentido, construir propostas curriculares de EJA que a reconheçam como modalidade da Educação Básica exige considerar a diversidade de sujeitos, suas particularidades, seus saberes e suas histórias de vida como princípio basilar para fazer do aprendizado escolar uma experiência de inclusão. Assim, romper com a aprendizagem sob a ótica neoliberal que considera apenas, o que se costumou chamar de “conhecimento útil”, contudo, útil ao padrão mercantil que somente faz promover o individualismo e a competitividade, em que vence sempre o mais forte, o mais apto, o mais capaz, de modo a desmobilizar as ações de solidariedade e de participação social.

Tal esforço deverá ser por uma prática pedagógica que educa para a consciência crítica, o que implica um olhar docente para a EJA sob o ponto de vista multicultural, uma aprendizagem sociocultural. Do contrário, a educação continuará sendo um mecanismo de perpetuação do sistema capitalista de produção, de acumulação do capital em vez de se tornar um instrumento de emancipação humana.

Outrossim, é necessário um currículo sob a ótica emancipadora que impele cunhar uma docência, uma pedagogia que seja transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade humana em um processo de ensino e aprendizagem que transforme as consciências. Faz-se premente uma organização pedagógica curricular que sustente essas ações, que abrace as mudanças, em que a escola crie um clima de livre expressão. Sobre essa organização, encontra-se em Freire (1987, p. 50-55) o papel do(a) educador(a) dialógico ao apontar a respeito dos saberes no contexto do universo temático dos(as) educandos(as). O autor reflete sobre a importância de uma análise rigorosa de seus saberes cotidianos, das necessidades pedagógicas, dos problemas e das visões da

realidade, no sentido de que esses retornem aos(as) educandos(as) como temáticas que se constituam em questões problematizadoras e críticas, afinal, infere o autor, num primeiro momento, que a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica.

Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua, uma vez que “[...] a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 16).

Indubitavelmente, do ponto de vista freireano, os elementos implicados na aprendizagem - conteúdo e ensino não são revogados; pelo contrário, o que ele propõe é um ensino e um conteúdo que promova uma compreensão mais crítica da situação de opressão e exclusão. Embora alerte que está por si só, não muda nada. Ao desvelá-la, só será possível sua superação quando houver um engajamento na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão e a exploração.

Nessa perspectiva, para Sanceverino (2019) a tomada de consciência da realidade, então, deve estar articulada com a práxis, isto é, com o processo de ação-reflexão-ação. E é o diálogo que deverá estar na centralidade da ação pedagógica da EJA, esse tem na linguagem papel material mediador, pelo qual se ampliam ao infinito as possibilidades de relações interlocutivas (SANCEVERINO, 2019).

Desse modo, o que se defende, à luz da perspectiva freireana é uma educação democrática e dialógica, que respeite a cultura e a história de vida dos(as) educandos(as), na qual educadores(as) e educandos(as), conjuntamente, (re)signifiquem a realidade histórica que os cerca, discutindo-a criticamente, sem desvincular os conteúdos da vida cotidiana. O que não significa ficar no limite dessa cultura ou desse cotidiano. Para a apropriação desse conhecimento, busca-se a articulação dos conhecimentos cotidianos e sociais com os sistematizados, no sentido de possibilitar a apropriação dos diferentes campos do desenvolvimento do(a) educando(a), de modo que esses(as) desenvolvam uma consciência crítica em relação ao conhecimento.

Metodologicamente, na perspectiva freireana é fundamental refletir que “[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada,

sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1987, p. 47).

O diálogo na relação pedagógica vai ajudar os(as) educandos(as) a organizarem reflexivamente o seu pensamento inserindo-os(as) no processo histórico, fazendo com que renunciem seu papel de simples objeto e exigindo a sua atuação como sujeito, pois, para que aconteça a real educação, a principal forma de comunicação é o diálogo. Afinal, o que é diálogo, se não o que assevera Freire, “[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança” (FREIRE 1975, p. 107). Por isso, há a necessidade do vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que suleará⁴ a prática pedagógica na EJA, em que a virtude primordial é o diálogo, o respeito aos(as) educandos(as) não somente como receptores(as), mas como sujeitos da história.

A opção metodológica defendida por Freire (1979) para se trabalhar com pessoas jovens, adultas e idosas foram os Círculos de Cultura, uma estratégia potencial para a organização curricular da EJA, uma vez que possibilita ao(à) educador(a) e educando(a) a realização de reflexões sobre a realidade, descodificando-a e coletivamente e permitindo identificar as possibilidades de intervenções na realidade social. Há importantes investigações no campo da EJA que apresentam experiências em que se destaca a potencialidade desse método freireano como Petit (2009); Alves (2015); Lacerda (2016), entre outras.

Representado por um espaço mediador de aprendizagens e trocas de saberes, o Círculo de Cultura se constitui, assim, um espaço em que os sujeitos, docentes e discentes, se reúnem para investigar temas/temáticas de interesse comum, a partir de uma situação, de um problema da vida cotidiana. Neste lugar/espaço/tempo de organização curricular da EJA, os Círculos de Cultura se constituem de práticas pedagógicas problematizadoras e desalienadoras na busca do Ser Mais⁵. Com efeito, revela-se importante estratégia didático-metodológica na EJA para valorizar as fontes culturais e históricas dos(as) educandos(as), de modo a levá-los(as) a se perceberem como autores(as) de suas histórias.

⁴ A expressão sulear compreende um sentido contra-hegemônico da reinvenção das práticas pedagógicas. Refere-se a um sul metafórico, isto é, “do lado dos oprimidos pelas diferentes formas de dominação colonial e capitalista” (SANTOS e MENESES, 2009). O termo carrega as contribuições do pensamento de Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos como fundamento e orientação para a reinvenção de práticas educativas numa perspectiva emancipatória.

⁵ Termo cunhado por Freire “[...] o que não é privilégio de uma elite, mas o direito que nasce com todos os homens” (FREIRE, 1979, p. 43).

Reitera-se, a fecundidade do diálogo na EJA numa direção contra-hegemônica, ou seja, para o fortalecimento de práticas educativas emancipatórias, porque, para Freire (1987, p. 47) “se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu *quefazer* já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso”.

Portanto, o currículo na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas precisa ser diferenciado e oportunizar uma abordagem baseada no diálogo, pois é por meio da interação, da relação dialógica que os sujeitos passam a compreender a realidade do mundo. Destarte, desenvolver a escuta nas práticas pedagógicas de EJA é imprescindível, haja vista que os(as) educandos(as) possuem conhecimentos adquiridos mediante suas vivências em diversos espaços e tempos sociais e, portanto, seus saberes e experiência de vida merecem respeito. Sobre esta questão, Laffin (2013) argumenta que trabalhar na EJA “é atuar numa docência que requer outros modos de lidar com os sujeitos, que exige rever o conhecimento, os currículos e a própria estrutura escolar” (LAFFIN, 2013, p. 163).

Sendo assim, pontua-se que uma prática curricular consistente na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas somente poderá se efetivar quando os saberes dos(as) educandos(as) forem, de fato, valorizados como produto das relações sociais efetivadas mediante um processo de ressignificação de experiências, sendo assim as contribuições de Paulo Freire permanecem atuais, vivas, e relevantes para a educação.

2.2 O lugar das pessoas jovens, adultas e idosas nos currículos da EJA

As contribuições de Freire para o campo do currículo foram construídas a partir da crítica aos fundamentos das teorias tradicionais e da rejeição a uma educação bancária, respaldada na transmissão de conteúdos, na qual “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 80). Nesse contexto, a superação dessa concepção de educação é imprescindível, pois segundo Freire e Shor (2008, p. 97) “o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária [...]”, que subtrai a possibilidade de formação de uma consciência crítica aos(as) educandos(as). Ademais, o currículo à luz da Pedagogia Freireana pretende romper com uma concepção restrita e fragmentada que passa a ser considerado um instrumento da ação política e pedagógica, a serviço de uma educação libertadora, capaz de contribuir para a emancipação humana.

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA), idealizada inicialmente para a escolarização daqueles(as) que por diversos motivos tiveram seu acesso à educação negado ou interrompido acompanhava uma visão compensatória que não correspondia às especificidades dos(as) educandos(as). Segundo Jardimino e Araújo (2014), carregava-se no seu interior a ideia de continuísmo e de que esses sujeitos precisavam de uma segunda oportunidade, todavia é indispensável redirecionar o olhar sobre os sujeitos da EJA, de modo que não sejam evidenciadas apenas suas carências e dificuldades no percurso escolar.

Quando Paulo Freire começou a desenvolver trabalhos de alfabetização, criou-se uma concepção de educação emancipatória e libertadora, emergindo assim a consciência de que pessoas jovens, adultas e idosas requerem uma educação diferenciada. Desde, então, as discussões acerca de uma proposta curricular adequada aos sujeitos da EJA têm sido enfatizada, haja vista a importância dos currículos de EJA observarem as singularidades deste público, que chegam aos espaços educacionais com uma bagagem cultural muito diversificada, com conhecimentos acumulados em seu percurso formativo e com percepções singulares sobre a realidade do mundo.

Dessa forma, dialogando com Freire, entende-se que não é possível compreender o(a) educando(a) da EJA como um sujeito que retorna para a escola somente para aprender a ler, escrever e calcular, é imprescindível ir além, ou seja, “não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1989, p. 56). Dessa maneira, trabalhar com pessoas jovens, adultas e idosas exige a compreensão e o reconhecimento da realidade vivenciada por esses sujeitos.

Para isso, é essencial ter ousadia e criatividade no campo da docência para incluir conhecimentos que permitam aos(as) educandos(as) entenderem os determinantes de seu viver, pois ao pensar os currículos da EJA é crucial incluir as particularidades desse público, bem como promover práticas pedagógicas significativas que reconheçam os saberes dos(as) educandos(as) como produto de relações sociais constituídas por meio de experiências tecidas coletivamente (LÓDI; SKOREK; SANCEVERINO, 2019).

Perante esse contexto, torna-se relevante pensar quem são os sujeitos da EJA, visto que os currículos têm que levar em conta sua história de vida e reconhecê-los como sujeitos culturais e sociais. Para tanto, compreender quem são esses sujeitos e como se constituem e se articulam no contexto social é condição proeminente para suplantar os desafios do currículo para essa modalidade da Educação Básica. De acordo com Oliveira;

Paiva e Passos (2016, p. 126), “na verdade, o currículo é um campo de tensões e contradições – de disputa entre culturas e práticas – no qual estão em confronto diferentes universos culturais e, talvez exatamente por isso, consiste em um campo de possibilidades”.

Nesse sentido, o grande desafio que se apresenta no contexto educacional da EJA é o de tornar os currículos um espaço de reconhecimento de saberes e de legitimação de identidades, pois muitas vezes as experiências dos(as) educandos(as) da EJA não são reconhecidas. Acerca dessa questão, Oliveira (2009) elucida que um dos problemas enfrentados pela EJA, é a tendência das propostas curriculares à fragmentação do conhecimento e à organização do currículo numa perspectiva excessivamente tecnicista e disciplinarista o que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas e os saberes anteriormente adquiridos pelos(as) educandos(as), pois para autora “cada sujeito traz para dentro da sala de aula redes de saberes, tecidas em seus múltiplos *espaços tempos* de experiência” (OLIVEIRA, 2009, p. 104).

Entretanto, ao reconhecer a necessidade do currículo da EJA, devem-se valorizar as experiências dos sujeitos, assim como seus interesses e dialogar com suas realidades não significa ofertar um currículo mínimo, esvaziado de conteúdos e de conhecimentos escolares, ao contrário enfatiza-se a relevância da articulação entre os conhecimentos populares com os conhecimentos eruditos acumulados historicamente pela humanidade, reiteram essa assertiva Menezes e Santiago (2014, p. 56) aos considerar que “Freire aponta princípios norteadores para a construção de um currículo que atenda aos pressupostos da educação libertadora, destaca a relevância do conteúdo programático e marca o lugar do conteúdo da educação no currículo crítico”.

Portanto, a valorização dos conteúdos curriculares é essencial para que os educandos consigam, a partir do seu domínio, avançar na compreensão da sua condição de vida e, assim, superar a realidade que se perpetua excludente e dominante. Na perspectiva do currículo que busca a emancipação humana, a tarefa da escola não se restringe a ensinar conteúdos disciplinares, mas desmitificar a realidade para provocar a tomada crítica de consciência. Daí a importância de os currículos da EJA estarem fundamentados também nas relações da vida concreta (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Ademais, considerando a pluralidade dos sujeitos da EJA, as propostas curriculares além de valorizar as vivências sociais e culturais dos(as) educandos(as) precisam levar em conta também a heterogeneidade de idades deste segmento educacional para que não sejam perpetuadas à lógica infantil nos currículos da EJA. Em

congruência, Oliveira (2009) considera que as propostas curriculares destinadas à EJA são organizadas da mesma maneira que aquelas destinadas às crianças, estas desconsideram experiências, interesses e modos de estar no mundo das pessoas jovens, adultas e idosas que buscam a EJA.

Por esse mesmo viés, para Jardimino e Araújo (2014), é impreterível observar em relação ao processo de aprendizagem que os(as) educandos(as) da EJA não são crianças e que as metodologias, as didáticas, assim como os materiais e os textos utilizados nas aulas não podem ser infantilizados. Em consonância, Souto (2011, p. 298) assevera que “culturalmente os currículos, programas e métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorriam o caminho da escolarização [...]”, todavia, para autora na EJA os currículos precisam ser construídos de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos.

Nesta conjuntura, reitera-se que na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é fundamental partir dos saberes dos(as) educandos(as) e de suas vivências e; portanto, os currículos exigem ser pensados para o coletivo, pois segundo Arroyo (2007, p. 17) urge “pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos”, para que de fato seja reconhecida a luta pela identidade, pela cultura, por sua memória e sobretudo a luta pelo direito à vida.

Dessa forma, atentando para tais peculiaridades inerentes ao campo da EJA cabe indagar: Qual a importância do reconhecimento das lutas coletivas nos currículos da EJA? O que os currículos da EJA devem priorizar? Quem deveria ser convocado para a construção dos currículos da EJA? Logo, esses questionamentos levam a refletir em que medida a partir da vida humana é possível pensar os currículos, os tempos, os espaços e os saberes sobre o que é ser educando(a) da EJA. Para tanto, Arroyo (2007) considera relevante que os currículos de EJA versem sobre as lutas coletivas, uma vez que para o autor é necessário se apropriar da história popular para montar um currículo que ajude esses coletivos a se entenderem, a se conhecerem e saberem de sua história.

Nesta perspectiva, educadores(as), educandos(as), pesquisadores(as) e gestores(as) necessitam buscar caminhos que articulem a vida concreta dos sujeitos da EJA e suas especificidades, para a partir daí construir um currículo condizente com a realidade dos sujeitos. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que os currículos de EJA devem ser construídos coletivamente mediante o diálogo, e não elaborados de forma

fragmentada e verticalizada com vista a manter esta modalidade educacional relegada a segundo plano.

É fato os avanços que a EJA, como modalidade da Educação Básica, conquistou nos últimos anos, todavia a sociedade brasileira atravessa um momento de retrocessos e episódio recente e lamentável foi a invisibilidade da EJA apresentada nos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que tem sido muito criticada, sobretudo pela influência da iniciativa privada na sua elaboração. Em sua versão preliminar, verificou-se a ausência da menção sobre a EJA; na segunda versão do documento a única alteração identificada foi o acréscimo de jovens e adultos à expressão crianças e adolescentes e na última versão da BNCC publicada em 2017, permanece o descaso com a EJA, não contendo orientações específicas para o desenvolvimento do currículo.

Para Marquez e Godoy (2020), negar a discussão da EJA nesse documento é desconsiderar o direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas, já que “se sabendo das particularidades dessa modalidade e da diversidade dos sujeitos da EJA, esperava-se pelo menos alguma reflexão a respeito dessas questões. A total ausência reforça a posição de invisibilidade e exclusão da EJA perante as políticas educacionais” (MARQUEZ, GODOY, 2020, p. 39).

Assim, infere-se que a construção de uma proposta curricular para a EJA, tendo em vista a sua relevância demanda o debate coletivo de toda a comunidade escolar e de entidades representativas da sociedade civil, de maneira que garanta a visibilidade dos sujeitos e o respeito aos conhecimentos construídos. Negar essa discussão em um documento que serve de referência nacional para construção de currículos é marginalizar mais uma vez esses sujeitos e desconsiderar o direito à educação.

Com relação à marginalidade com que a EJA é abordada nos documentos legais, Schwartz (2010) avalia que a EJA é uma modalidade da Educação Básica que se caracteriza por uma história construída à margem das políticas públicas, portanto, marcada pela exclusão. Além disso, é o reduto formal do sistema educacional para o qual se encaminham os excluídos desse mesmo processo.

No que diz respeito à marginalidade com que a EJA é tratada nos documentos legais, instiga a refletir quem coloca a EJA e, mais amplamente, os sujeitos da EJA nessa condição e a partir desta indagação obviamente se reconhece que não é uma opção. Acerca dessa questão, Paulo Freire elucida que “se a marginalidade não é opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é objeto de violência. O homem marginalizado não é ‘um ser fora de’. É, ao

contrário, um ‘ser no interior de’ [...]” (FREIRE, 1979, p. 74-75). Logo, essa invisibilidade mantém os sujeitos da EJA à margem e a solução não é simplesmente inserir-se ou integrar-se no interior dessa estrutura, mas é primordial promover uma educação que vise à superação desta contradição. Isso perpassa pela necessidade de pensar um currículo que reconheça as particularidades dessa modalidade educacional.

Todavia, apesar dos percalços em torno da efetivação de uma proposta curricular para EJA em nível nacional, é importante ressaltar iniciativas significativas neste sentido para o campo da EJA, é o caso da aprovação do Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território de Santa Catarina que é fruto de um genuíno esforço coletivo e motivado pelas concepções de formação integral com vistas à promoção da cidadania, à emancipação e à liberdade tendo como meta a aprendizagem e o compromisso de equidade na educação de toda a sociedade (SANTA CATARINA, 2019).

O processo de elaboração do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) foi iniciado em 2015, com a criação da Comissão Executiva Estadual da BNCC. Em 2016, foi criado o Comitê Executivo em regime de colaboração com a Secretaria de Educação e Desenvolvimento (SED/SC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/SC), Conselho Estadual de Educação (CEE/SC), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/SC) e com a Federação Catarinense de Municípios (FECAM). Em 2017, foram realizados encontros, consultas públicas e formações que geraram um documento preliminar entregue ao CEE no final de 2018. Em 2019, retomado o processo de implementação da BNCC em Santa Catarina, a realização do 1º Seminário no mês de abril, mobilizou mais de 500 profissionais da educação, entre professores(as) e gestores(as), para a sistematização e a finalização do currículo (SANTA CATARINA, 2019).

A EJA no Currículo Base do Território Catarinense é apresentada com certa autonomia, pois a rede estadual reconheceu a importância do espaço da EJA neste documento, mesmo não havendo até então uma regulação na BNCC. Dessa forma, esse documento traz proposições curriculares e pedagógicas próprias para a EJA e apresenta uma discussão sobre o currículo e a organização no âmbito das ações de ensino e de estudo, tomando como base pensar o percurso formativo da EJA.

No que tange a construção de um currículo para a EJA que se pretende emancipador, cabe salientar que esse não deve contemplar apenas aos conteúdos e aos métodos, mas apresentar uma concepção de educação respaldada nos princípios de equidade e de solidariedade. Portanto, a construção do currículo da EJA deve vislumbrar

mudanças mais profundas na educação e mais amplamente na sociedade. Para tanto, é fundamental priorizar a dialogicidade, politicidade, utopia e o inacabamento, elementos fundantes da Pedagogia Freireana e, sobretudo reconhecer a diversidade dos sujeitos da EJA, a fim de reafirmar o compromisso com a garantia do direito subjetivo da educação para todos(as).

Pelo exposto, percebe-se que o currículo apresenta uma dimensão ampla, porque é tomado como um elemento fundante e estruturante de toda a prática pedagógica escolar, portanto reconfigurar os currículos não é desafio individual, mas coletivo, de gestão democrática, o que implica afirmar que na esteira das configurações curriculares faz-se necessário pensar na articulação dos currículos da EJA com as demais instâncias da vida social (OLIVEIRA; PAIVA; PASSO 2016), bem como exige um constante movimento de luta pela valorização da EJA, pois o que existe no campo dos currículos é um território em disputa (ARROYO, 2016).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo deste artigo, qual seja: estabelecer reflexões pertinentes acerca do currículo que busca a emancipação humana para a Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas a partir das contribuições da Pedagogia Freireana infere-se que o currículo da/para a EJA deve garantir aos(às) educandos(as) aprendizagens significativas, considerar seus saberes e respeitar a diversidade dos sujeitos, sem no entanto, desconsiderar a relevância dos conteúdos curriculares difundidos no âmbito escolar.

Além disso, reitera-se que no Brasil e em muitos lugares do mundo, a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas emerge das reivindicações sociais forjadas no âmago dos movimentos populares que lutaram pela garantia e legitimação desse direito. Isso equivale dizer que a EJA conseguiu inserir-se como direito público subjetivo a partir de sua proximidade com os movimentos sociais e com a educação popular.

Contudo, ainda que a educação popular seja incompatível com a cronologia curricular porque depende do tempo dos(as) educandos(as) e não do tempo do currículo, aposta-se na construção de um desenho curricular de EJA que possa se constituir num espaço legítimo em que se criem condições para efetivamente sulevar práticas

institucionais marcadas pela lógica hegemônica, em práticas (des)colonizadoras das mentes⁶.

Na esteira de Freire, é preciso assumir riscos, caminhar na direção da proposição de projetos inédito-viáveis⁷ que respondam aos problemas sociais que se apresentam e, o currículo da EJA é território fértil, um instrumental valiosíssimo de aplicação do pensamento de Paulo Freire para a superação das situações-limites em que os(as) educadores(as) têm a responsabilidade de problematizar, de pensar junto aos(as) educandos(as). Para tanto, cabe o desafio da formação docente nessa modalidade de ensino, que é o de formar profissionais para atuarem na EJA para o compromisso social, para uma racionalidade crítica que possibilite uma transformação social⁸.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Kellynia Farias. **Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: Pretagogia e produção didática para a implementação da lei 10.639/03 no Projovem Urbano**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes Limitada, 2016.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, 2007.

_____. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *In*: BRASIL. **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006, p. 221-230.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

_____. Resolução N° 3, de 15 de junho de 2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de jun. 2010.

_____. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de jan. 2001.

⁶ Sobre o assunto ver Gadotti e Romão (2012)

⁷ Expressão cunhada por Freire (1987, p. 53) pode ser compreendido como superação das situações-limite. Os inéditos representam a concretização de sonhos que, impossíveis (inviáveis).

⁸ Sobre esse assunto consultar o artigo de Diniz-Pereira e Soares (2019): Formação de educadores(as), diversidade e compromisso social.

_____. Resolução N° 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de jun. de 2000.

_____. Parecer CNE/CEB N° 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de mai. de 2000.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. de 1996.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Senado, 1988.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez editora, 1989.

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

_____. **Conscientização teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. 2012.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua: PNAD 2019**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

JARDILINO, José Rubens Lima; DE ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos sujeitos, saberes e práticas**. Cortez Editora, 2014.

LACERDA, Luanna de Sousa. **Desafios da prática do professor alfabetizador na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (mestrado). Centro Universitário de Brasília – UNICEUB. Brasília. 2016.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

LÓDI, Emeline Dias; SKOREK, Cenira Rosa Cechin; SANCEVERINO, Adriana Regina. **Currículo na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades**. In: XXI Fórum

de Estudos e Leituras de Paulo Freire Democracia e Lutas Sociais: denúncias e anúncios, 2019, Caxias do Sul-RS: EDUCS, 2019. v. 2. p. 28-38.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, p. 45-62, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Currículo em EJA. **Revista Educação Em Questão**, v. 54, n. 42, p. 113-134, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. *In*: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009, p. 96-107.

PETIT, Sandra Haydée. Recriando o Círculo de Cultura freireano pela sociopoética *In*: COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (Org.). **Círculos de Cultura Sociopoético: Diálogos com Paulo Freire Sempre**. Fortaleza-CE: EdUECE, 2019.

SANCEVERINO, Adriana Regina; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – EJA. *In*: SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANCEVERINO, Adriana Regina. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de pessoas jovens e adultas**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SANTA CATARINA. **Currículo Base Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Cortez Editora, 2009.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, 2016, p. 251-268.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; SOARES, Leôncio José Gomes. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em Revista**, V. 35, 2019, p. 01-23.

SOUTO, Regina Bittencourt. A Prática Docente e Currículo na Educação de Jovens e Adultos. *In*: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011,

p. 281-311.

STRECK, Danilo Romeu; ROSA, Carolina Schenatto da. A Pedagogia do Oprimido como referência para a EJA e para a Educação Popular. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 408-416, 2019.