



# XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **22/07/2018**

Aprovado em: **23/07/2018**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.13.04>

O CURRÍCULO DA EJA NAS ESCOLAS DE PENEDO/AL: SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES . / EL CURRÍCULO DE LA EJA EN LAS ESCUELAS DE PENEDO / AL: BAJO LA ÓPTICA DE LOS PROFESORES . / THE CURRICULUM OF THE EJA IN THE SCHOOLS OF PENEDO/AL: FROM THE PERSPECTIVE OF TEAC

EIXO: 13. CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

ANDERSON SILVA SANTOS, MARCOS PAULO DE OLIVEIRA SOBRAL, NAYANNE LIMA ALVES

**Resumo:** O presente trabalho é um recorte da pesquisa que está em andamento no município de Penedo desde o ano de 2017, tendo como principal objetivo analisar o currículo escolar da EJA em duas escolas estaduais da EJA em Penedo. Neste trabalho, Currículo é compreendido como práxis e não como documento acabado e estático, configurando-se por meio das ações e práticas pedagógicas que se constrói cotidianamente por seus sujeitos professores e estudantes nas turmas da EJA em Penedo. Como metodologia, seguimos um viés qualitativo, de caráter descritivo-analítico. Ao analisarmos a sala de aula, e os discursos dos professores é perceptível que os docentes da EJA, ainda não estão devidamente formados, existindo, avanços e retrocessos na prática deste educador.

**Palavras chave:** Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Estudantes

**Resumen:** El presente trabajo es un recorte de la investigación que está en marcha en el municipio de Penedo desde el año 2017, teniendo como principal objetivo analizar el currículo escolar de la EJA en dos escuelas estatales de la EJA en Penedo. En este trabajo, Currículo es comprendido como praxis y no como documento acabado y estático, configurándose por medio de las acciones y prácticas pedagógicas que se construye cotidianamente por sus sujetos profesores y estudiantes en las clases de la EJA en Penedo. Como metodología, seguimos una vívida cualitativa, de carácter descriptivo-analítico. Al analizar el aula, y los discursos de los profesores son perceptibles que los docentes de la EJA, aún no están debidamente formados, existiendo, por lo tanto, avances y retrocesos en la práctica del educador.

**Palabras clave:** Currículo. Educación de Jóvenes y Adultos. Estudiantes

**Abstract:** The presente work is a clipping of the reseach in the progress in the municipality of Penedo in the year 2017 and has main objective to analyse the school curriculum of EJA in the two state school of Penedo, in this work, curriculum is undertood as práxis and not finish and static document, setting by means of actions and teaching pratices that buildon a daily basis by their subject teachers and students in classes of EJA in Penedo. As a methodology, we follow a qualitative , descriptive analytical chracter. Analyzing the classroom, and the speeches of teachers it is noticeable that faculty EJA, are not yet properly dormed, with advances and setbacks, inpratices this educator.

**Keywords:** Curriculum. Adult and Youth Education. Subject

## 1. Introdução

O artigo é um recorte de uma pesquisa que está sendo desenvolvido em Escola Penedense, com início no ano 2017. Essa investigação traz como foco o universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nosso objetivo primordial é analisar o currículo escolar desenvolvido na EJA nas escolas estaduais de Penedo. Dentro do contexto escolar da EJA estamos focados, sobretudo, nos currículos escolares que efetivamente acontecem nas salas de aula da EJA, há que se observar ainda qual o lugar dos sujeitos da EJA nesses currículos.

Neste trabalho, Currículo é compreendido como *práxis* e não como documento acabado e estático, configurando-se por meio das ações e práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas. Pensar currículo nessa vertente é entendê-lo num movimento de interpenetração e interlocução permanente entre a teoria educacional e a prática pedagógica cotidiana, diretamente ligada à produção de conhecimentos nos espaços escolares.

Entretanto, no espaços escolares da EJA, em Alagoas/Penedo historicamente, o que se observa é a permanência de uma perspectiva de currículo prescrito que está articulado à ideia de que, para se ensinar conteúdos escolares, devemos seguir a ideia de "ordem como estrutura" ou de "ordem como sequência", em função de determinada eficiência social pretendida (HAMILTON, 1992).

Dentro dessa discussão faz-se necessário compreender quem são os sujeitos da EJA, para tanto

recorremos a Arroyo (1996) quando afirma que muitos sujeitos regressam à escola após um certo tempo sem a rotina de estudos. Chegando a causar uma problemática para o docente que decide trabalhar com esses indivíduos uma prática transplantada de crianças.

O contexto amplo do campo é o de uma maioria de escolas com educadores sem uma formação inicial específica para atuar nessa modalidade, e que com frequência não conseguem desenvolver práticas pedagógicas especificamente concebidas e adequadamente destinadas a esse público, servindo-se daquilo que sabem e aprenderam, muitas vezes infantilizando os sujeitos-alunos (MOURA, 2004), nelas envolvidos. Essa infantilização nega histórias de vida e os conhecimentos que as caracterizam, negando com isso as culturas, histórias e falas dos educandos. Essa é uma rotina que se registra com frequência nas escolas e classes destinadas à EJA.

Por fim, ao debruça-se sobre a EJA como objeto principal da pesquisa por um eixo curricular, onde é possível entender as diretrizes que norteiam o processo de alfabetização de jovens e adultos, colocamos em ênfase a existência dessa representação do educando na construção desse currículo.]

Os procedimentos metodológicos adotados na coleta de dados e informações sobre as construções curriculares da EJA nas escolas do município de Penedo-AL. Esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico. Segundo Gil (2010), este tipo de pesquisa apresenta como objetivo primordial:

[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2010, p. 28).

A fase inicial do estudo tem como foco uma pesquisa bibliográfica, a partir da análise de produções acadêmicas, como artigos, teses e dissertações, livros e documentos que possam contemplar o currículo pedagógico adotado por essas escolas nas na EJA. Num segundo momento, foram realizadas observações e entrevistas com base em roteiros semiestruturados, em amostra qualitativa composta por docentes, discentes e coordenadores pedagógicos das instituições.

Aplicando a realidade de duas escolas no município de Penedo/Alagoas, que por sua vez afirmam partirem da realidade dos estudantes da EJA. Acreditamos na relevância deste trabalho por compreender que auxiliará aos educadores a rever o que as formulações dos currículos escolares para a educação de jovens e adultos.

Diante disso neste texto traremos três itens que consideramos primordiais para essa discussão: **I. Sujeitos da EJA – aspectos culturais, sociais e cognitivos; II. Concepções de Currículo na/da EJA, III. A concepção de currículo da/na EJA em Penedo – o que nos dizem os professores;**

### **I .Sujeitos da EJA – aspectos culturais, sociais e cognitivos**

A Educação de Jovens e Adultos, atualmente vem sendo vista como uma importante ferramenta de democratização e inserção social. É por meio dessa modalidade que vários trabalhadores têm conseguido transformar suas vidas. É através da educação que pessoas que, até então, se sentem excluídas socialmente estão exercendo sua cidadania a partir de suas potencialidades e de seu papel na sociedade em que estão inseridas numa concepção crítica e transformadora.

Na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), que aconteceu em Belém (PA), em dezembro de 2009, os países participantes declararam:

“[...] estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.” (CONFITEA VI, 2010, p.09)

Diante disso, necessário se faz uma breve análise sobre a evolução da Educação de Jovens e Adultos para entendermos toda a evolução dessa modalidade de ensino. As primeiras escolas brasileiras para adultos datam dos anos 1920. Essas escolas foram criadas com o objetivo de formar mão de obra que atendesse as imposições da urbanização e da industrialização, os quais vinham crescendo significativamente. Tornou-se a dever do Estado, de acordo com a Constituição de 1934, o ensino primário de adultos, ao assegurar um lugar para a educação desse segmento da população no ensino público, pois metade da população era analfabeta.

Para tentar minimizar essa situação, o Governo Federal, lançou, em 1947, a Campanha Nacional da Educação de Adultos. A meta era alfabetizar os alunos em um tempo médio de três meses, por meio de uma cartilha que constituía o primeiro material didático produzido para adultos. Mesmo sendo de uma importância significativa a campanha não deu certo surgindo muitas críticas pelo fato de não levar em consideração a diversidade cultural e ao mesmo tempo as propostas foram consideradas inadequadas para os adultos.

Na década de 60, a referência principal para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico foi dada pelo educador Paulo Freire. Este teve um papel fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil, ao destacar a importância da educação na conscientização do povo. O trabalho do educador Paulo Freire- o qual criticou a campanha, onde sua teoria de alfabetização presumia que o professor estabelecesse um diálogo com seus alunos, a fim de conhecer sua realidade cultural. Nesse contexto, a educação se transformaria em instrumento formador de consciência e contribuiria para transformar a estrutura social que produzia o analfabetismo.

A partir das contribuições freireanas, começou-se a repensar a escola da EJA, como sendo um espaço estruturado para potencializar a aprendizagem dos alunos. Esses precisam ver na escola um espaço que atenda suas necessidades como cidadãos e aprendizes em potencial. É preciso lembrar que esses alunos são em sua maioria trabalhadores, pessoas com responsabilidades familiares- o que dificulta um pouco a sua entrada e permanência na escola.

Numa concepção mais ampliada de educação, vemos a EJA como um direito de aprender, de ampliar conhecimento ao longo da vida e não apenas de se escolarizar. Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, pra a qual a educação constitui um direito fundamental da pessoa, do cidadão. Mais do isto significa criar e oferecer condições para que esses direitos sejam exercidos. A consciência do direito à educação cresce entre a população jovem e adulta excluída do sistema escolar e faz com que suas demandas sejam consideradas nas políticas públicas a eles destinadas.

Ao falar de direitos, a situação de EJA em Alagoas não é diferente das demais situações a nível nacional, pois os programas e projetos de alfabetização oferecidos pela Rede Pública Estadual mostram a precariedade do ensino. Vale ressaltar as frustrantes expectativas de escolarização da população de mais de 15 anos, dando ao estado os piores índices na educação da região Nordeste e do país. A falta de Políticas Públicas, ou seja, as ações do governo em relação à EJA estão muitos distantes do ideal. Projetos como o PROEJA, MOVA e PROJOVEM, mesmo tendo uma boa proposta não alcança o objetivo esperado. A EJA abrange uma faixa etária a partir de 15 anos, sendo que a

partir dessa idade, essa modalidade recebe uma grande variação entre as faixas etárias, chegando ao idoso.

Em Alagoas, os sujeitos que buscam e frequentam a EJA encontram-se na faixa etária dos 15 aos 75 anos, indivíduos que por algum motivo foram excluídos ou evadidos da escola. Na zona urbana encontra-se um maior número de adultos mais jovens, adolescentes e um número mais elevado de mulheres, essa caracterização pode se dar por motivo socioeconômico, as ocupações desses indivíduos é bastante diversificada tais como: costureira, serviços gerais, entregador, carroceiro, empregada doméstica, dona de casa, porteiros (MOURA, 1999).

Sujeitos que abandonaram a escola ou nem a ela tiveram acesso por necessitar trabalhar para ajudar na renda familiar. Na zona rural identificam-se adultos mais velhos e a maioria homens, agora por motivo sociocultural, onde a mulher não tem outro interesse se não os seus afazeres domésticos, não se preocupando em buscar escolarização. São em sua maioria pequenos produtores ou empregados de empresas agrícolas que desempenham atividades nos canaviais, plantio, colheita, pesca, entre outras (MOURA, 1999).

O objetivo desses alunos em retornar à escola é de adquirir conhecimentos, sobretudo para o crescimento profissional, cultural e econômico.

Segundo Moura (1999, p. 24):

Esses sujeitos que buscam a escola, tardiamente, para se escolarizar, apresentam inúmeras características, que os diferenciam das crianças, tais como: ultrapassaram a idade de escolarização formal estabelecida pelas diversas legislações educacionais; estão inseridos no sistema produtivo (ou temporariamente fora dele), são os responsáveis pela produção dos bens materiais, mas são excluídos da participação desses bens.

Representam, hoje, em algumas regiões do Brasil, da América Latina e de todos os países que compõem o considerado terceiro mundo, quase metade da população. E são um contingente tendencialmente crescente, a prevalecerem as atuais políticas e práticas educativas, produtoras de fracasso e exclusão escolar; são aqueles que, mesmo tendo uma história de vida, uma cultura acumulada e expressa através das formas mais diferenciadas possíveis, são desrespeitados, ignorados e marginalizados.

Muitos alunos que estão na EJA vêm do horário diurno. Em sua maioria são alunos que não conseguiram avançar em seus estudos no período regular, sendo “jogados” no ensino noturno como punição pelo fracasso escolar. Esses educandos são tratados como uma massa de alunos sem identidade, qualificado sobre diferentes nomes, relacionados ao fracasso escolar. Na sua maioria esses sujeitos são trabalhadores e trabalhadoras, estudantes em situação de desigualdades. A marca de uma inferioridade, nesses alunos, está presente em todos os momentos de sua vida. Como coloca FREIRE (1978).

[...] o oprimido é aquele que tem sua humanidade diminuída pelos opressores, e ter a humanidade diminuída implica em se reconhecer inacabado, inconcluso, reconhecendo assim sua desumanização. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade - a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca." (FREIRE, 1987, p.32)

Pensar em EJA é pensar como sendo um espaço de aprendizado em diferentes âmbitos de vivências, que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Há uma demanda de jovens e adultos, os quais se dispõem a frequentar essa modalidade de ensino na expectativa de melhorar de vida. Em virtude das funções exercidas por esses indivíduos em seu dia a dia, os mesmos não são muitas vezes estimulados a leitura e escrita, o que os faz acomodar-se em suas limitações. Concordando ainda com o que diz MOURA (1999).

Tanto os alunos da zona urbana quanto os alunos da zona rural em função das ocupações que desempenham têm pouquíssimas (ou quase nenhuma) oportunidades de utilizarem à leitura e a escrita. Este fator favorece a acomodação no exercício das habilidades e competências leitora e escritora, pois se o trabalho não lhe exige ou não lhe proporciona uma oportunidade de uso das habilidades eles limitam-se, apenas, aos conhecimentos específicos de seus ofícios.

Um dos grandes desafios da Educação de Jovens e Adultos é reconhecer cada especificidade do aluno e perceber o conceito de jovens e adultos. Para Arroyo (2005), esses sujeitos de EJA apresentam características peculiares em suas vivências com trajetórias sócio-étnico-racial.

Considerando as especificidades desses sujeitos, compreende-se que a escola deva ter uma forma de organização adequada que atenda esse público. Compreender que o sentido de aprender nas turmas de EJA, está no encontro dos alunos com a satisfação de suas necessidades e expectativas, as quais foram construídas ao decorrer de sua vida e no contexto de sua cultura. Nesse sentido, o educador tem o compromisso de educar para a inclusão desses alunos no âmbito das políticas públicas de educação e emprego, levando-os a construir seus conhecimentos, despertando neles o desejo de aprender e promovendo seu desenvolvimento no contexto social.

## **II. Concepções de Currículo na/da EJA em Penedo**

Considerando o cotidiano das escolas da modalidade, em Penedo o que se percebe, muitas vezes, é um certo abandono em relação às políticas públicas, poucas são as iniciativas de formação continuada dos seus professores para melhor adequação de suas práticas às especificidades do público e às exigências pedagógicas que delas derivam. Acaba-se por, na maioria dos casos, impor-se aos educandos propostas curriculares engessadas, padronizadas, normalizadas, em quais pouco circulam os conhecimentos dos educadores e dos educandos.

Entendemos que para romper com essa perspectiva Freire (1996) faz um discurso onde traz uma reflexão sobre uma atuação aconselhável do educador frente a seus educandos:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p.12)

Concordando com Freire entende-se que o currículo e prática pedagógica na EJA deve ter um viés dialógico em que professor possa compreender os conhecimentos, as vivências, as habilidades do discente e que esse processo por sua vez seja de total reforma para ambas as partes.

Neste sentido, o currículo é visto nesta instância como ponte para eventuais mudanças. De maneira idealizada, este documento deve ser capaz de contemplar os aspectos individuais, de vivência e formação da identidade do sujeito. Se destacando sob uma esfera crítica, onde essa relação harmoniosa do educador para com o educando possa ser de transmitir valores e experiências de vida,

não unicamente uma absorção de conteúdos programados sem nenhum laço que possa aproximar de sua realidade, como é mencionado por Silva (1999):

Contrariamente à representação que é comumente feita, Freire atribui uma importância central ao seu "método" para o papel de especialistas em várias disciplinas, que finalmente podem elaborar as "questões significativas" e fazer o que ele chama de "codificação". Bem como educadores diretamente envolvidos em atividades de ensino. Pelo menos na Pedagogia dos oprimidos, Freire acredita que o "conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas o retorno organizado, sistematizado e aumentado para os povos desses elementos que ele libertou de maneira desorganizada". O que se destaca é a participação dos alunos em várias etapas da construção deste "currículo do programa". Em uma operação visivelmente curricular, ele fala na opção de "conteúdo programático", que deve ser feito em conjunto pelo educador e pelos alunos. Esse conteúdo programático deve ser buscado, conjuntamente, naquela realidade, nesse mundo que, de acordo com Freire, constitui o objeto do conhecimento intersubjetivo. (SILVA1999, p.31)

O autor valida a construção de um currículo dinâmico onde as vivências do educando sejam postas em ênfase. Visto que esse caminho que a educação faz leva uma transformação bem singular para todas as partes envolvidas e não podemos percebê-la de maneira isolada. Precisamos sistematizar essa construção e reconstrução de saberes. Freire acrescenta:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE,1996, p.12)

Freire já traz consigo uma preocupação para com o olhar do docente em função do discente. Na sua fala ele compreende que não podemos ignorar os conhecimentos, as vivências, as habilidades do discente e que esse processo por sua vez é de total reforma para ambas as partes. Também faz uma discussão acerca do ato de ensinar e de aprender que andas juntos e não deve existir uma condição de objeto para ambos.

### **III. A concepção de currículo da/na EJA em Penedo – o que nos dizem os professores;**

Para o alcance dos objetivos propostos nessa pesquisa, optamos pelo percurso metodológico da pesquisa qualitativa que tem como caráter a coleta de informações objetivas e subjetivas. Estas com base nas percepções e experiências dos sujeitos, a mesma teve como pretensão compreender a concepção dos professores da EJA sobre os currículos utilizados nas salas da modalidade em Penedo.

Esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico. Segundo Gil (2010), este tipo de pesquisa apresenta como objetivo primordial:

[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados

(GIL, 2010, p. 28).

As entrevistas foram realizadas em duas instituições de ensino da rede pública de Penedo, conforme citamos anteriormente. Essas entrevistas foram realizadas com a professora regente, em sala de aula, enquanto os alunos estavam participando da educação física.

As professoras investigadas denominadas aqui com as iniciais de seus nomes Professora M e Professora B, ambas trabalham no primeiro segmento da EJA. Para a coleta das informações, na ocasião das entrevistas, utilizamos roteiros semi-estruturados, com base nos objetivos da pesquisa, pois de acordo com (LAKATOS, 1996) a realização da entrevista é uma das ações da pesquisa que requer cuidado, tempo e rigor na execução deste, compreendendo as seguintes etapas: o planejamento da entrevista, seleção do entrevistado, que deve ser alguém que tenha envolvimento e pertencimento com o objeto estudado; disponibilidade do entrevistado para participar do processo; e dos devidos encaminhamentos que garantiam ao entrevistado o segurança e confiabilidade na realização da coleta de informações que consistem em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

No que tange às questões formuladas, o pesquisador deve zelar para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. As perguntas devem levar em conta a sequência do pensamento do pesquisado, visando dar continuidade a conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para o entrevistado. Visando construir uma narrativa natural é importante realizar perguntas de forma que o pesquisado relembre parte de suas percepções, memórias e vivências relacionadas ao fenômeno e ou objeto estudado. (BOURDIEU, 1999)

Os procedimentos metodológicos adotados na coleta de dados e informações sobre as construções curriculares da EJA nas escolas do município de Penedo-AL.

O contexto amplo do campo é o de escola pública de EJA, com educadores sem uma formação inicial específica para atuar nessa modalidade, e que com frequência não conseguem desenvolver práticas pedagógicas especificamente concebidas e adequadamente destinadas a esse público, servindo-se daquilo que sabem e aprenderam, muitas vezes infantilizando os sujeitos-alunos (MOURA, 2004), nelas envolvidos. Essa infantilização nega histórias de vida e os conhecimentos que as caracterizam, negando com isso as culturas, histórias e falas dos educandos. Essa é uma rotina que se registra com frequência nas escolas e classes destinadas à EJA.

Diante desta descrição passamos para as análises das falas das professoras:

No decorrer da entrevista, ao falarmos sobre a prática docente na EJA, a Professora M nos relatou o seguinte:

Estou trabalhando com a tabuada de matemática, eu sei que é muito importante trabalhar com as contas da matemática por que esses alunos da EJA precisam saber muito fazer contas por que são trabalhadores. [...] Eu gosto muito de trabalhar com temas da vida deles, faço sempre os problemas envolvendo os a vida e a realidade dos estudantes, eles gostam muito de fazer as contas de cabeça (PROFESSORA M).

O relato da docente traz conceitos e preceitos que são usualmente empregados para direcionar aos sujeitos da EJA. Partindo por um viés mecanicista e acrítico, esse é um discurso que fortalece os estereótipos de uma mão de obra operária. Uma preparação para as atividades laborais que tendenciam o sujeito como um mero instrumento diante do cenário que compreende as exigências do mercado e valorizando unicamente por sua força de trabalho. Já na fala seguinte, a mesma docente



entende que existe uma necessidade de dialogar com as vivências do aluno.

Sendo assim, observamos que a professora está num processo de transição de uma perspectiva tradicional, para a tendência pedagógica progressista libertadora de Paulo Freire (LIBNEO, 2013), considerando assim, a vertente freiriana que parte do pressuposto que a educação necessita do diálogo, para que exista efetivamente as relações entre educador e educando, conforme nos indicava Freire:

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir dos seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca da, ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p.45)

Nesta fala, Freire questiona às ideias de uma educação bancária, compreendendo a necessidade de que se estabeleça o diálogo entre educando e educador. Neste sentido, o educador deve respeitar as visões de mundo dos educandos e suas subjetividades, o que os tornam sujeitos da aprendizagem e presente no currículo escolar. Sendo necessário uma concepção de educação dialógica, para que este aluno possa apropriar-se do processo de aprendizagem como igual protagonista e não um mero receptor. Nesta perspectiva, Freire (1987), nos diz que:

A auto suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 1987, p.46).

Ainda refletindo sobre a importância do diálogo como ferramenta que conecta o educador e educando, Freire (1987) menciona que a presença de autossuficiência dos sujeitos dificulta o processo epistemológico. É preciso, portanto que aluno e professor se reconheçam dentro deste cenário da aprendizagem, mas que não ignorem a importância de ambos. É preciso uma humanização no discurso, sendo capaz de extinguir os resquícios de vaidade para que a aprendizagem seja recíproca.

Para que aja esse processo o profissional da educação precisa estar munido de uma prática docente humanizada como é falado posteriormente.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição-um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2002, p.47)

Concordando com Freire entendemos que ao reconhecer os conhecimentos dos educandos no currículo escolar o docente possibilita a abertura para o diálogo. Nesta concepção de educação há todo um viés humanista, primeiramente por que o professor se percebe como mediador que também aprende por meio do diálogo, estabelecendo interações na sala de aula para construir os conhecimentos. Esse professor estar por sua vez, em uma linha aclamada por Freire como em oposição as práticas bancárias de uma educação clássica.

[...]A escola tem muitos projetos, eu sempre uso alguns projetos na EJA, faço adaptações dos projetos que uso a tarde com as crianças, acho importante eles também participarem dos projetos, eles são alunos como os outros por isso tem que ter a mesma possibilidades de aprender. (PROFESSORA M)

Na fala acima, podemos constatar que a prática docente está distante dos saberes e realidades dos educandos da EJA. É preciso compreender que os projetos mencionados fazem parte do currículo. Como podemos perceber a educadora em sua fala deixa claro que utiliza os mesmos projetos do público infantil na EJA, conforme exposto em sua fala: “faço adaptações dos projetos que uso a tarde com as crianças”. Diante desta realidade percebe-se que o currículo nas aulas da professora investigada está muito distante do público da EJA.

Neste contexto, compreendemos que a prática da educadora e alguns momentos avança e em outros retrocede desconsiderando a realidade dos sujeitos no processo de escolarização.

Entendemos então, que a professora ainda está presa, em alguns momentos a uma prática baseada na perspectiva da educação bancária. Desconsiderando, a existência de um currículo crítico e multicultural capaz de dialogar com a diversidade. E no que tange à EJA, entende-se que essas discussões deveriam ser privilegiadas, pois, seguindo o que preconiza Freire (2002):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade (FREIRE, 2002, p. 33).

A fala de Freire reforça a necessidade de que a educação promova experiências de dialogicidade, de uma prática curricular que deve fortalecer e reconhecer a identidade do educando, comportando as especificidades deste sujeito e promovendo alteridades. Onde o mesmo valida sua participação como cidadão e não meramente como objeto de um discurso de aprendizagem que só atende aos interesses de um currículo formal e pensado para sujeitos com as condições postas dentro do que se considera ideal em nossa sociedade.

Já a Professora B, nos relatou o seguinte:

[...] Sempre tento levar novidades para sala de aula, gosto muito de discutir todas as novidades com eles, mas percebo que muitos não estão nem aí, principalmente os mais jovens esses não querem nada com a vida.

A resposta da professora entrevistada, revela uma visão negativa para com o sujeito jovem na EJA. Entretanto, precisamos refletir sobre algumas considerações importantes no tocante a inserção deste indivíduo no cenário escolar, principalmente, entendendo como espaço de crescimento pessoal, como Costa (2014, p.11):

A maneira como os jovens concebem o retorno à escola expressa a crença de que este seja o caminho para conseguir mobilidade social. Seus projetos

aparecem vinculados à possibilidade de obter melhores condições de vida a partir de seus esforços individuais, reproduzindo o imaginário de que a escola favorece uma vida mais digna perante a sociedade. As experiências vividas em outros momentos em sua trajetória escolar possibilitaram compreender a importância da escola como meio de dominar os códigos e a linguagem para melhor se situarem no contexto social em que vivem. ( COSTA, 2014, p.11)

Por diversas razões esses sujeitos são privados do contato com a escola no início do seu processo de escolarização. Isso dificulta sua inserção em diversas instâncias sociais, dificultando o acesso ao mercado de trabalho, as experiências de sociabilidade e reconhecimento de sua cidadania. Por sua vez, concebem a escola como um espaço de transformação frente a sociedade, sendo a portadora de oportunidades futuras principalmente no aspecto profissional, o que nem sempre se efetiva diante de um cenário de estagnação econômica e alta exigência educacional até para as atividades laborais mais simples.

Percebe-se, assim, a importância que a escola possui no imaginário da juventude e que por vezes acaba se tornando um sonho distante para aqueles que por algum motivo foi alijado de aprender e de estar na escola, constituindo assim a parcela da população que não consegue realizar os sonhos e os anseios de ser jovem, alfabetizado, empregado e usufruindo dos aportes mínimos do que chamamos cidadania. Entretanto, é preciso repensar se este espaço escolar está preparado para recepcionar essas inquietações tão legítimas. A escola assume uma responsabilidade de entender essas vivências e tornar propícia a ambientação desses jovens mais uma vez no cenário escolar.

Dessa forma, entende-se que a EJA tem um papel importante para a vida destes jovens, como ressalta Costa (2014):

Analicamente, o retorno a EJA está inteiramente relacionado aos sentidos que os jovens atribuem ao seu processo de escolarização. Esses jovens vivenciam a situação presente na EJA como a possibilidade de prosseguir os estudos, a fim de alcançarem realização pessoal, profissional, mudança na situação ocupacional e ingressar no ensino superior. (COSTA, 2014, p.11)

esta fala, a autora menciona que as inquietações dos jovens que voltam para a sala de aula, estão trelados à uma visão de continuidade dos seus estudos para posteriormente se inserir no mercado de trabalho com o nível superior. Esta acessão é bastante importante para a auto estima do aluno que encontra na EJA, essa possibilidade para a realização de seus sonhos. Tornando a EJA, um espaço de construção epistemológica que se reflete na vivência destes sujeitos.

Dessa forma, percebe-se a importância em construir uma EJA que seja capaz de compreender as inquietações desse indivíduo e motivá-los para alcançar seus objetivos. Entretanto, essa motivação deve começar na própria prática docente, que por sua vez seja capaz de perceber essas especificidades do sujeito.

A escola é desafiada a garantir aos jovens da EJA uma oferta de oportunidades educacionais adequadas às suas realidades, necessidades e expectativas. Ela também é chamada a reconhecer a importância da criação de espaços que valorizem as experiências e os saberes que transcendem os muros da escola. Estas são pistas para a construção de um lugar de diálogo e sociabilidade na esfera educacional escolar. (COSTA,2014, p.12)

Somente quando os saberes deste sujeito são levados em consideração, a transformação realmente

acontece no processo da aprendizagem. Pois o mesmo encontra identidade neste discurso, que se torna possível através da interação estabelecida entre educador-educando, conceito atribuído por Freire, para exemplificar a importância desse diálogo;

Tudo isso vai de encontro ao que a professora traz em seu discurso:

Trabalho sempre com materiais diferentes, levo muitas leituras, muitos textos para eles, mas a maioria não consegue ler, tem muitas dificuldades, insisto, mas como eles não tem tempo para estudar fora da escola acabam só lendo e escrevendo aqui. Também sinto que muitos não tem interesse (PROFESSORA B).

Nesta fala, a professora B tem um discurso que se torna perceptível a preocupação em trazer elementos metodológicos que auxiliem na aprendizagem. Deixa claro e reconhece a importância do ato de ler, mas ao citar as dificuldades de leitura que os alunos apresentam, culpabiliza a falta de tempo para estudar fora da escola, o que nos parece uma incongruência em se tratando do público da educação de jovens e adultos quase que em sua totalidade formada por trabalhadores.

Entretanto, se faz necessário pensar de maneira a encontrar mecanismos que sejam capazes de superar essas deficiências e por outro lado, buscar outros meios para tornar a aula um momento de aprendizado efetivo cheio de conhecimento vivo, articulado com a vida dos trabalhadores, mas acima e tudo propulsor de novas aprendizagens, de novos sentidos e de re (significados) para os sujeitos da educação de jovens e adultos. Assim, se faz necessário, desenvolver uma relação dialógica embasada em suas vivências e buscando alicerçar a este discurso, a importância de sonhos na vida do educando para que este processo traga a identidade e inquietações do indivíduo.

Levando em consideração as vivências do sujeito, Freire (2001) nos orienta no sentido de validar a importância do sonho para que o sujeito possa voltar para a escola, como observamos na citação a seguir:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma boa conotação da forma histórico-social de estar no mundo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança... (FREIRE, 2001, p. 13 apud COURA, 2008, p.04)

Freire detalha a relevância de pensar em novos horizontes, sonhar, imaginar por uma outra ótica de mundo, sua realidade e motivar-se. Pois esse mecanismo aproxima o sujeito da necessidade de fortalecer um vínculo com a sua formação. Mas a inserção deste aluno na escola questiona a preparação deste ambiente para recebê-lo. Dessa forma, a autora também cita Giovanetti (2006) para validar a importância dos mecanismos necessários para que este sujeito se sinta incluso nesta vivência do cenário escolar.

Este direito é aqui entendido não apenas como o do acesso das camadas populares à escola, mas também como propiciador de sua permanência em uma escola que proporcione um processo educativo marcado por sua inclusão efetiva; enfim, o direito a uma educação de qualidade, por parte daqueles excluídos. (GIOVANETTI, 2006, p. 246 apud COURA, 2008, p.08).

A reflexão acima, nos conclama a construção de um ambiente adequado para se pensar na educação de qualidade e referendada socialmente. Em especial, ao tratarmos da realidade da EJA, precisamos compreender a realidade e incorporarmos as tratativas necessárias, enquanto uma política de Estado,

pois podemos constatar a partir das falas anteriores, onde a realização de ações concretas na consolidação de um projeto pedagógico emancipe os sujeitos, promova o acesso os códigos culturais e científicos construídos ao longo da história, como também um currículo que aproxime os saberes escolares com a realidade do sujeito e suas especificidades, para assim, de fato, garantir a educação enquanto direito subjetivo que promove, emancipa e dá oportunidades de enfrentamento às adversidades tão presentes em nossa sociedade capitalista.

Como grupo sociocultural, os alunos da EJA têm perspectivas e expectativas, demandas e contribuições, desafios e desejos próprios em relação à educação escolar. Em particular, nas interações que têm lugar, ocasião e estrutura oportunizada pelo contexto escolar e, mais do que isso, num contexto de retomada da vida escolar os sujeitos tendem a privilegiar os modos de relação com a escola que possam ser social e culturalmente compartilhados e, a partir desse marco sociocultural, valorizados. (FONSECA, 2005, p.325 apud COURA, 2008, p.10)

É preciso entender as necessidades destes sujeitos que voltam para a escola com perspectivas e visões diferenciadas. E para que isso aconteça torna-se urgente práticas de escuta atenta aos anseios desses sujeitos, as suas expectativas e visões de mundo sobre o que a escola pode vir a ser na vida deles. Pensar a educação para jovens e adultos é um desafio na consecução de um novo **modus operandi** que não cabe no formato da escola burguesa, para os alunos ideias, com os conteúdos ideais e com os desempenhos ideais.

A escola e a educação de jovens e adultos deve se reinventar sempre, buscar novos sentidos, novas práticas e novas possibilidades de saberes e fazeres, de interfaces entre a ciência e os saberes populares, de conexões as leituras clássicas e os textos multimodais, da matemática viva para além dos problemas fictícios, da história que se conta entre os mais velhos e da história que nos fazem contar nos livros de história, da ciência que tá presente em casa , nos produtos que usamos, no ato de produzir alimento, no manejo da dona de casa, da geografia que orienta o uso do espaço cotidiano, mas que também faz navegar na rede mundial de computadores, ou seja , o que temos que certeza é que precisamos de uma educação de jovens e adultos que não prepare para a vida, mas que seja a própria vida.

### Considerações

À guisa de considerações, o estudo até então nos revela a necessidade de continuarmos ouvindo, refletindo, estudando e propondo alteridades para a educação de jovens e adultos.

A situação educacional do país revela a dívida histórica com a educação de qualidade para todos os brasileiros, marcada pelo lapsos da política de governo que se sobrepôs à política de Estado fator que se corroborou para a realidade educacional que temos, dos trágicos indicadores sociais que temos ainda de acordo com o IBGE cerca de 18% da população adulta em situação de analfabetismo total.

Diante do cenário anunciado ao longo desse estudo, **faz-se mister** que às práticas pedagógicas estejam fortalecidas dentro do cenário da EJA, enquanto teoria e prática, que se promova o questionamento, a autonomia e a reflexão na relação discentes, docentes e conhecimento historicamente construído pertence principalmente por parte do docente. Este deve estreitar os laços para a criação de um diálogo, para que dessa forma o processo da aprendizagem seja mais proveitoso.

Entretanto, é perceptível que analisando as falas dos professores que estão dentro do próprio cenário da EJA, foi diagnosticado que é o docente ainda não está devidamente instruído para aproximar deste

diálogo com o educando. Existem progressos e regressos com mentalidade deste professor pensar a realidade deste sujeito na construção do currículo.

É na dialogicidade entre setores governamentais e operacionais que a EJA pode ressignificar o fazer pedagógico da lei ao projeto pedagógico da escola, perpassando o plano de aula docente de tal forma, que paulatinamente possamos edificar um currículo dialógico onde o sujeito é efetivamente aquele que pratica a ação, aquele que efetivamente vai efetivar a prática da ação educativa.

### Referências Bibliográficas:

ARROYO, Miguel. **Educação básica de Jovens e Adultos, Escola Plural**. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONFITEA VI. **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos 2010** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em: Acesso em: 05 de julho de 2018.

COSTA, Mariane Brito da. **Os sentidos da eja nos percursos biográficos dos jovens**. revista teias v. 15 • n. 35 • 149-162 • (2014): educação continuada, currículo e práticas culturais.

COURA, Isamara Graziela Martins. **Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na Educação de Jovens e Adultos**. ANPED, 16 p. In: Reunião Anual da ANPED, 31., 2008, Caxambu. Anais da ..., 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed.-3. reimpr. -São Paulo: Atlas, 2010.

HAMILTON, David. **Sobre as origens do termo classe e curriculum**. Teoria e Educação, n. 6, 1992.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Os alunos Jovens e adultos que buscam a educação de Jovens e Adultos: Quem são e o que buscam na escola**. Maceió, 1999.

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