



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

FABIANA DOS SANTOS CORDEIRO

**REFLEXÕES SOBRE O CAMPO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

**GUARABIRA-PB
2017**

FABIANA DOS SANTOS CORDEIRO

**REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do título de Graduação em
Pedagogia, pela Universidade Estadual da
Paraíba, Centro de Humanidades,
Campus III.**

**Orientadora: Profa. Dra. Verônica Pessoa
da Silva**

**GUARABIRA-PB
2017**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C794r Cordeiro, Fabiana dos Santos
Reflexões sobre o campo do currículo na educação de jovens e adultos [manuscrito] / Fabiana dos Santos Cordeiro. - 2017.
57 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2017.
"Orientação: Verônica Pessoa da Silva, Departamento de
Educação".

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Currículo. 3. Programa
Brasil Alfabetizado. I. Título.

21. ed. CDD 374

FABIANA DOS SANTOS CORDEIRO

REFLEXÕES SOBRE O CAMPO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

Aprovado em: 02/08/2017

BANCA EXAMINADORA

Verônica Pessoa da Silva

Prof.^a Dr.^a Verônica Pessoa da Silva / UEPB
(Orientadora)

Livia Maria Serafim Duarte Oliveira

Prof.^a Me. Livia Maria Serafim Duarte Oliveira / UEPB
(Examinadora)

Márcia Cristiane Ferreira Mendes

Prof.^a Me. Márcia Cristiane Ferreira Mendes / UEPB
(Examinadora)

A Deus, que iluminou o meu caminho durante essa caminhada e que se fez presente em todos os momentos da minha vida, não me deixando desistir nunca, **DEDICO**.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades, à minha família e amigos, por ter me permitido que tudo isso acontecesse, ao longo da minha vida e, não somente nestes anos como universitária, mas que em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer.

A minha orientadora, pelo empenho dedicado à elaboração deste trabalho.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

A minha irmã, companheira de todas as horas.

Agradeço ao meu namorado, Ítalo Neto que me deu apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço.

Aos meus amigos, companheiros de turma e irmãos na amizade que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito-obrigada!

“Que todos os nossos esforços estejam sempre focados no desafio à impossibilidade. Todas as grandes conquistas humanas vieram daquilo que parecia impossível”.

(Charles Chaplin).

REFLEXÕES SOBRE O CAMPO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

¹CORDEIRO, Fabiana dos Santos

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a relação entre Currículo e Educação de Jovens e Adultos - EJA. Teve como principal objetivo refletir sobre o campo do currículo e as políticas curriculares no contexto desta modalidade educativa. Para tanto, realiza uma discussão em torno das concepções de currículo, posto como importante instrumento para a emancipação dos educandos, através de seu processo de ensino e aprendizagem. Também recupera traços históricos da Educação de Jovens e Adultos, situando no contexto das ações desta modalidade educativa a criação do Programa Brasil Alfabetizado. No seu percurso teórico-metodológico, o estudo é regido pelos preceitos da pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, cuja metodologia se postula como adequada à análise do fenômeno social em estudo e suas interfaces. Nessa construção, dialogamos com autores tais como: LOPES (2006), MOREIRA (2002), SILVA (2005), KELLER (2004), KLIEBARD (1974), MARTINS (1996), FERRAÇO (2008), LEAL (2006), MURTA (2004), entre outros. A análise destas e de outras obras possibilitou uma aproximação com o objeto de estudo e resultou na adoção de um olhar teórico-prático sobre o currículo da EJA, tornando como foco a formação dos educadores desta modalidade. Os resultados ressaltam a importância da construção de um currículo para a EJA que, no caso do PBA, se fortalece como instrumento para subsidiar a efetivação de práticas emancipatórias pautadas nos princípios da democracia, da liberdade e equidade, que possibilitem ao sujeito educando a transformação de sua realidade social.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Programa Brasil Alfabetizado.

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia na UEPB, Campus III. E-mail: fabyannacordeiro@hotmail.com

REFLECTIONS ABOUT THE CURRICULUM FIELD IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

This work proposes a reflection about the relationship between Curriculum and Education of Young and Adults - EYA. The principal objective was to reflect on the field of curriculum and curricular policies in the context of this educational modality. In order to do so, it conducts a discussion around curriculum conceptions, as an important instrument for the emancipation of learners, through their teaching and learning process. It also recovers historical traces of Youth and Adult Education, placing in the context of the actions of this educational modality the creation of the Brazil Literate Program. In your theoretical-methodological course, the study is runed by the precepts of the qualitative research of bibliographic nature, whose methodology is postulated as adequate to the analysis of the social phenomenon of studies and its interfaces. In this construction, we have dialogues with authors such as LOPES (2006), MOREIRA (2002), SILVA (2005), KELLER (2004), KLIEBARD (1974), MARTINS (1996), MONHOZ (2002), FERRAÇO (2006), MURTA (2004), among others. The analysis of these and other works allowed an approximation with the object of study and resulted in the adoption of a theoretical-practical look at the curriculum of the EYA, focusing on the training of teachers of this modality. The results highlight the importance of building a curriculum for the EYA that in the case of the PBA, strengthens itself as an instrument to subsidize the implementation of emancipatory practices based on the principles of democracy, freedom and equity, that enable the subject to educate the transformation of Their social reality.

Keywords: Youth and Adult Education. Curriculum. Brazil Literate Program.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

CF – Constituição Federal.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

DPEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEB – Movimento de Educação de Base.

MEC – Ministério da Educação.

PBA – Programa Brasil Alfabetizado.

TIC's – Tecnologias da Informação e Comunicação.

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba.

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

PNAC – Programa Nacional de Ação e Cidadania.

PAS – Programa Alfabetização Solidária.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O CAMPO DO CURRÍCULO E SUAS REFLEXÕES	18
2.1 REFLEXÕES NO CAMPO DO CURRÍCULO.....	19
2.1.1 Currículo e Ideologia.....	22
2.1.2 Currículo e Cultura.....	24
2.1.3 Currículo e Poder.....	25
2.2 UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES.....	27
3 UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	31
3.1 SOBRE ESCRITA E LEITURA NA EJA.....	34
3.2 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO E DA TECNOLOGIA NA EJA.....	36
3.3 OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EJA.....	37
4 O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO (A) EDUCADOR (A)	40
4.1 EJA NO BRASIL: REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO....	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	51

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta reflexões sobre o campo do currículo na Educação de Jovens e Adultos. Ao trazer o tema do currículo como foco central deste estudo, faz-se necessário considerá-lo nas relações que este estabelece de forma mais ampla na sociedade, o que requisita considerar as dimensões da cultura, da política, do social e do contexto escolar, necessárias à sua consolidação e efetivação. A proposta deste trabalho é refletir sobre os estudos do campo do currículo, como debate contemporâneo a respeito da EJA.

Na construção desta pesquisa privilegiamos uma visão alicerçada no contexto sócio-político que concede prioridade às relações de poder nas disputas inerentes ao processo de organização do conhecimento escolar. O currículo, aqui, não é concebido como um meio neutro de transmissão de conhecimentos desinteressados e, sim, como um mecanismo essencial de construção de identidades individuais e sociais que foram cruzados por relações de poder. Ressaltamos, ainda, que o currículo tampouco é visto como um elemento natural, fixo e estável, sendo, portanto passível de mudanças e transformações, ou seja, ele está no centro da ação educacional.

O campo de estudos sobre o currículo e as políticas curriculares tem avançado consideravelmente nos últimos anos, abrindo horizontes com diferentes enfoques e perspectivas teórico-metodológicas, trazendo repercussões, inclusive, para o processo de reformulação das políticas públicas educacionais. Neste sentido, é importante destacar que, uma prática curricular consistente, somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, ou seja, não se fala de um produto que poderá ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo resinificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes das quais participam.

Em virtude disso, é preciso repensar os diversos espaços de discussões criados nas escolas, bem como, as formas e os critérios de organização dos conteúdos; dos métodos de ensino; dos procedimentos de avaliação e dos agrupamentos de alunos; entre outros.

Estas reflexões, alimentadas no decorrer do curso de graduação em Pedagogia, principalmente à luz dos componentes da área de aprofundamento em EJA, intensificaram as inquietações e os questionamentos acerca das problemáticas do currículo, através de perguntas como: Qual a concepção de currículo presente nas práticas de EJA? Que elementos teórico-práticos norteiam os professores em seu processo educativo? Quais os espaços de discussão e efetivação das demandas curriculares nas escolas e salas de aula da Educação de Jovens e Adultos? Como se dá a seleção dos conteúdos? Há relação entre currículo e metodologia de ensino? Como vem se dando a formação dos educadores de EJA para o enfrentamento dos desafios encontrados em sala de aula no cenário contemporâneo?

Na busca de uma reflexão mais crítica sobre estas questões, reconhecemos que as discussões sobre currículo na área da Educação de Jovens e Adultos é recente. Todavia, vários avanços têm sido registrados nesta direção, principalmente na última década. Neste sentido, o Ministério da Educação vem ampliando e fortalecendo um conjunto de políticas voltadas, especialmente, para os grupos sociais historicamente excluídos que não se beneficiaram da expansão do sistema educacional. Nos últimos dez anos este investimento tem se tornado mais acentuado, sobretudo no que se refere ao reconhecimento das diversidades no contexto da aprendizagem dos sujeitos.

Essa perspectiva de inclusão e de atenção à diversidade está voltada aos grupos sociais cujas políticas de acesso e democratização do saber vinha sendo relegadas a segundo plano, principalmente no que diz respeito ao direito à escolarização de pessoas não alfabetizadas ou com baixa escolaridade.

Nesse histórico a presença da igreja católica teve contribuição fundamental e passou a investir na formação dos jovens, para a atuação nos meios populares, dando origem a vários movimentos, entre eles, o Movimento de Educação de Base - MEB. Nesse período, destaca-se a experiência de Paulo Freire em Angicos (RN), a partir da qual critica o modelo tradicional de educação, sistematizando uma nova forma de fazer alfabetização. Nessa experiência são alfabetizados 300 trabalhadores em apenas 45 dias.

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular se multiplicaram no período entre 1961 e 1964. O governo então

passou a assumir o controle dessa atividade em 1967, quando lançou o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Depois da criação do Mobral, a resposta dada pelo governo no sentido de se estabelecer uma política de educação definida, incluindo-se, nela, a educação de adultos, foi a promulgação da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Pela primeira vez, uma lei federal dedicava um capítulo inteiro à questão da educação de adultos (SOARES, 2004, p. 21).

Após esta iniciativa foi criada a Fundação Educar. De acordo com Pereira (2005), a Fundação Educar foi criada no lugar do Mobral, tendo como objetivo apoiar financeiramente e tecnicamente as iniciativas governamentais, entidades civis e empresas a ela conveniadas. Após a Fundação Educar deu-se o surgimento do Programa Nacional de Ação e Cidadania (PNAC) que, de acordo com registros históricos, não chegou a ser efetivado.

Em 1997 foi lançado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que representou a principal atuação do governo Fernando Henrique Cardoso na área de alfabetização de adultos. O programa constituiu como uma das linhas de atuação do Programa Comunidade Solidária. O mesmo desenvolvia ações de alfabetização de jovens e adultos em cidades do interior do país, atendendo assim, basicamente ao Norte e Nordeste.

De acordo com Tamarozzi e Costa (2009), no ano de 2003, com a instituição do governo Lula, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado. O mesmo funciona por meio de repasse de recursos do Ministério da Educação para as instituições executoras dentro dos municípios e estados. Neste sentido, os programas citamos, destinados às minorias, reafirmam o compromisso de garantir o direito à educação para os milhares de brasileiros que não tiveram oportunidade de completar seus estudos.

Especialmente no campo da educação, diversas ações passam a assegurar a articulação efetiva entre as iniciativas de alfabetização desenvolvidas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e a continuidade dos estudos com a ampliação da oferta de jovens e adultos (EJA). Esta realidade foi fomentada por meio da implantação do FUNDEB.

Além da implantação do FUNDEB, a Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos DPEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

através da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, assumiu como desafio central o enfrentamento da enorme dívida histórica do país, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adulta e o compromisso de criar investimentos e políticas que conduzam ou reconduzam os jovens e adultos para os sistemas de ensino.

Afirmamos que a construção da política pública da educação passa também, pela questão do currículo enquanto concepção e prática. Neste sentido, a EJA não está isenta, ao contrário, requisita de estudos e formulações que se lancem a partir do olhar concreto da sala de aula e do perfil que configura as especificidades desses sujeitos.

Estas discussões balizaram nossas buscas e, com o desejo de conhecer a modalidade de ensino da EJA, além do conhecimento adquirido na graduação de Pedagogia, nos propomos aprofundar o conhecimento do currículo voltado para a Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, seguimos o caminho metodológico da pesquisa exploratória - qualitativa, de cunho bibliográfico, que trata-se de uma pesquisa qualitativa com enfoque pedagógico referente ao currículo para a Educação de Jovens e Adultos. Esta, por sua vez, é entendida como metodologia de investigação que valoriza os aspectos descritivos e as percepções dos sujeitos que compõem uma dada problemática.

No que diz respeito à pesquisa exploratória – qualitativa esta tem caráter de aprimoramento de ideias proporcionando maior familiaridade com o problema estudado.

Segundo Gil (2007, p.17), a pesquisa é determinada como:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão de resultados.

No presente trabalho a pesquisa se norteou através dos estudos bibliográficos, nos quais foram realizadas leituras de livros e textos que abordam as questões referentes ao currículo, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Além destes materiais, foram utilizados também artigos publicados

em periódicos e outras informações disponíveis em revistas por meio da internet.

Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

É de grande valia enfatizar que a pesquisa científica possui uma peculiaridade individual, no que se refere às estruturas e a forma de sintetizar as informações de acordo com o que o pesquisador pretende analisar na sua pesquisa, por tanto, nenhuma pesquisa é igual à outra, já que cada pesquisador tem uma visão particular sobre o tema a ser pesquisado.

Percorrido o caminho da metodologia de estudo, estruturamos esse trabalho monográfico em quatro capítulos: O primeiro capítulo apresenta uma breve contextualização histórica da educação, bem como do campo do currículo, as concepções e práticas do currículo para a Educação de Jovens e Adultos. Ainda, apresenta o Programa Brasil Alfabetizado, com seus desafios para a formação do educador, levando em consideração a necessidade de efetivação da universalização do ensino fundamental no Brasil.

O segundo capítulo descreve as transformações ocorridas em relação ao campo social, político e econômico do país. No ano de 1948, a educação passava a ser um direito humano. Era preciso oferecer meios para o exercício pleno da cidadania. Sendo assim, compreender cidadania é necessário participar de forma efetiva dos valores e bens determinados no contexto que engloba o próprio conceito. Neste capítulo também é abordada a modalidade da EJA, buscando elucidar a contribuição do (PBA) Programa Brasil Alfabetizado.

O terceiro capítulo trata propostas de um currículo para a Educação de Jovens e Adultos, abordando as questões teóricas e práticas relacionadas à modalidade da EJA. Intenciona uma reflexão sobre as relações que fundamentam o processo de organização do trabalho docente, tendo como

foco em suas implicações sobre o currículo. O mesmo demonstra que tratar de currículo é abordar questões referentes ao que se ensina na escola.

O quarto capítulo, evidencia os resultados da pesquisa frente aos objetivos propostos, apresentando os desafios do currículo na prática pedagógica da EJA. Nesta direção, é preciso considerar a importância específica que tem a EJA para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes que os alunos trazem para a sala de aula.

Por fim, as considerações finais e revelam que o estudo para a Educação de Jovens e Adultos precisa se ampliado, sobretudo no que se refere ao universo da alfabetização. Nesta pesquisa tratamos que é possível uma prática pedagógica por meio do currículo que promova mudança na educação dos educandos.

2 O CAMPO DO CURRÍCULO E SUAS REFLEXÕES

Da sociedade antiga à contemporaneidade ocorreram profundas transformações nas relações sociais, políticas e econômicas, nas quais subjugarão os valores morais, filosóficos, éticos, religiosos e educacionais. Sobretudo, observamos que a forma como nos relacionamos varia de acordo com os diversos valores e esses instituídos na sociedade num determinado momento histórico.

A partir de 1948 à Declaração Universal dos Direitos Humanos apresenta o guia para os novos documentos e normas internacionais e a educação passava a ser um direito humano. Inquestionavelmente, após o período de redemocratização do Brasil com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), antes de tudo prioriza o direito a educação no prol dos direitos sociais.

Os documentos destacados no decorrer desse trabalho, são norteadores das práticas sociais e educacionais no Brasil, como a Constituição Federal de (1988) e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), estes têm o propósito de garantir o direito a continuidade da educação e, assim, fortalecer as condições necessárias para o exercício pleno da cidadania.

Então, quando falamos em cidadania não é apenas questão de ter o lazer, a moradia, o social basicamente, mas, sim, todo o exercício de cidadania seja ele político, de relações sociais, das possibilidades de inserção social, portanto, a questão de cidadania é o acesso a todos os direitos e poder usufruir deles.

Sem dúvida, cidadania para Cerquier-Manzini (2010, p.11), “é quando todos os homens são iguais perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor”. Em outras palavras, é importante consolidar a amplitude da concepção de cidadania incorporada aos direitos sociais e humanos, a formação da cidadania se faz, antes de qualquer coisa, pelo exercício, aprende-se a participar, participando.

Para Cerquier-Manzini (2010, p.13), “Só existe cidadania se houver a prática de reivindicação, da apropriação de espaços, de pugna para fazer valer os direitos do cidadão”. Ser cidadão é participar de uma sociedade, tendo direito a ter direitos, bem como construir novos direitos e rever os já existentes

(BRASIL, 1998). Assim sendo, compreender cidadania é necessário participar de forma efetiva dos valores e bens determinados no contexto que engloba o próprio conceito.

Inquestionavelmente, o pleno exercício de cidadania partilha dos mesmos princípios, valores e diretrizes: a garantia dos direitos e respeito, o oferecimento equitativo de oportunidades de ser e estar de forma participativa na sociedade. Não só na concretização e efetivação dos direitos dos humanos em que o resultado é uma sociedade mais democrática, como também precisamos vivenciar-los com real garantia dos direitos sociais e humanos.

Vivemos no mundo cada vez mais complexo e interconectado, em que o tempo e o espaço selecionam cada vez mais à medida que se aperfeiçoa as tecnologias e a ampliação de recursos, tais como: a acessibilidade, a saúde, e a educação. Com essa construção, o foco da igualdade não deve ser compreendido em um sentido de igualdade formal, mas como “uma isonomia de oportunidades sociais, acesso a trabalho, educação e lazer” (CANOTILHO, 2000).

No contexto acima citado, se fez menção a direitos, tanto humanos quanto sociais. Como também é sinalizado o avanço e a flexibilidade na área educacional em ampliar a participação efetiva a cidadania e a inserção educacional na sociedade, por meio do dispositivo constitucional (LDB), enfatizada pelo currículo que faz composição de conteúdos básicos para todos e específicos para determinadas modalidades.

Portanto, nos itens a seguir abordamos a modalidade da EJA promovida por meio do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), enunciando o direito a educação, visando à relação do currículo básico incluso na LDB, para o desenvolvimento da pessoa, seu preparo em plano exercício de cidadania e sua qualidade de vida.

2.1 REFLEXÕES NO CAMPO DO CURRÍCULO

As discussões em torno do currículo vêm sofrendo modificações, fazendo com que este deixe de ser, simplesmente, uma área meramente

técnica, estando voltada, apenas, para questões relacionadas a procedimentos, técnicas e métodos. No contexto atual é possível falar de uma tradição crítica do currículo, permeada por questões de ordem política, sociológica e epistemológica.

É dentro, dessa perspectiva, que o currículo passa a ser considerado um objeto social e cultural, deixando de ser um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo produz identidades sociais, particulares e individuais, ele está incurso em relações de poder e transmite visões sociais particulares interessadas.

O campo do currículo teve origem nos Estados Unidos, em que antes de ser constituído como objeto de estudo de uma especialização do conhecimento pedagógico, seu campo sempre foi alvo de atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar (MOREIRA e SILVA, 1997).

Desde então, um número considerável de educadores começou a tratá-lo com mais atenção, sistematizando os problemas e questões que envolvem o currículo, dando início, dessa forma, a uma série de estudos e iniciativas, que em pouco espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo.

Resumidamente o propósito de especialistas parece ter sido realmente planejar “cientificamente” atividades pedagógicas e, assim, poder controlá-las de forma a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviem de metas e padrões pré-definidos.

Sobretudo, foi criada uma nova concepção de sociedade, a mesma baseada em práticas novas e valores derivados do mundo industrial. Desse modo, a competição cede espaço à especialização e a cooperação e, nisso, se configuram os núcleos de uma nova ideologia.

A escola passou a considerar o currículo como um instrumento por excelência de controle social que se pretendia estabelecer. Além disso, o campo do currículo vem sendo associado, tanto em suas origens quanto em seu desenvolvimento posterior.

Nesse sentido, o campo do currículo apresenta duas grandes tendências, que podem ser observadas nos primeiros estudos: uma diz respeito à elaboração de um currículo que desenvolve aspectos da

personalidade adulta, favorecendo o desenvolvimento do que o Brasil se chamou de escolanovismo/escolanovista²³ e a segunda que trouxe contribuições para à semente do que se denominou posteriormente de tecnicismo⁴. Neste sentido, Moreira (2002, p.11) sinaliza que:

O discurso pedagógico resumiu-se às seguintes tendências: ideias tradicionais que defendiam uma escola eficaz; ideias humanistas que pregavam a liberdade na escola; e ideias de utópicas que sugeriam o fim das escolas. Representando diferentes versões do ideário liberal, nenhuma questionava mais profundamente a sociedade capitalista que se consolidara, nem o papel da escola na preservação dessa sociedade (MOREIRA, 2002, p.11).

De certo, em 1973, surgiu a emergência de uma nova tendência, onde diversos especialistas em currículo estiveram presentes em uma Conferência na Universidade de Rochester, o que deu início a uma série de tentativas de reconceituação do campo.

Essa conferência favoreceu o desenvolvimento de duas grandes correntes: a primeira associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, fundamentadas no neomarxismo⁵ e na teoria crítica; e uma segunda que

² É importante ressaltar que no ano de 2017, após o Golpe que retirou do poder uma Presidenta legitimamente eleitora pelo povo popular, a educação enfrentou diversos retrocessos, sendo extintos órgãos e secretarias, a exemplo da SECADI.

³ A ideia da Escola Nova veio contrapor o que era considerado tradicional. Foi um manifesto social liderado por Fernando de Azevedo, com o apoio de Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meirelles e vários outros, que defenderam as diferentes práticas pedagógicas anteriores. No fim do século XIX, muitas das mudanças que seriam afirmadas como originais pelo escolanovismo da década de 20, já eram levantadas e colocadas em prática. Segundo os responsáveis por este documento, 43 anos após o ato da Proclamação da República, não havia sido criado ainda um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas do país. O documento não fala das diferenças étnicas e sociais, pois trabalha com a perspectiva de que todos são iguais, diferenciando somente em suas capacidades cognitivas, com ideia de implantação de uma democracia educacional, aliada as ansiedades do governo populista de Getúlio Vargas, o qual pregava a necessidade de aumentar o número de escolas e de alunos matriculados. (LAGE, 2006).

⁴ O tecnicismo foi uma tendência vivenciada nos anos 1970, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino. Com elas, definiu práticas pedagógicas altamente controladas, dirigida por professor com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida, passível de ser totalmente programada em detalhes. O que era valorizado nesta perspectiva, não é o professor, mas sim, a tecnologia, o professor passava a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica dentro dos limites possíveis e estreitos das técnicas utilizadas. Esta orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 60 e até hoje persiste em muitos cursos com a presença de manuais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental. (MENEZES, 2001).

⁵ Designado pelo conjunto de correntes nascidas século XX, análises neomarxistas da teoria dos grupos no Ocidente, é o protagonismo de intelectuais marcados pelo pensamento e perspectiva essencialmente intelectualista, até pelo facto de se confundir classe teórica com classe real. O chamado neomarxismo tem um cunho essencialmente italiano, distinto do

estava associada à tradição humanista e hermenêutica, foca mais presente na Universidade de Ohio.

Portanto, estas tendências foram fundamentais na construção de uma visão sintética dos temas centrais da análise crítica e sociológica do currículo. Isto é, o ato de aprender seria pautado pela Teoria Crítica e da Sociologia do Currículo Educacional, não podendo mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica. É válido ressaltar que a partir da perspectiva estabelecida pela Teoria Curricular passamos a ter uma nova visão da organização do conhecimento escolar.

Sobretudo, o currículo existente, passa a ser o conhecimento organizado para poder ser transmitido nas instituições educacionais, o mesmo passou a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas como contingente histórica e socialmente. Dessa forma, foi feito um mapeamento breve das questões e temas que continuam centrais na teoria Crítica e na Sociologia do Currículo e este mapeamento foi dividido em três eixos destacados abaixo.

2.1.1 Currículo e Ideologia

O Currículo expressa a dinâmica conceitual que a escola e o sistema têm sobre o caminhar de seus alunos e o que propõe realizar com/e para eles. Afirmam MOREIRA:

O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmite uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. (MOREIRA, 2002, p. 22)

De certo, para entender o que é ideologia deve refletir a intervenção do homem e sua história que decorre predominantemente do cunho ideológico e político, conferindo assim no processo de evolução do homem com a natureza e os processos políticos inerentes. A história do homem permeado por ideologias tem sua caracterização por mudanças constantes e com

revisionismo alemão. Tornou-se fundamental sobre o entendimento da sociedade civil como o domínio das estruturas culturais e ideológicas, considerando-se que nesta, enquanto conjunto dos organismos privados reina a hegemonia, como o predomínio ideológico dos valores e normas burguesas, já na sociedade política, ou Estado, dá-se a dominação direta ou comando, com identificação entre Estado e Governo. (MARTEZ, 1997).

significados, preferencialmente para aqueles que contribuíram na construção ideológica com ênfase na relação entre ideologia e currículo.

Portanto, o significado da palavra ideologia se relaciona com a capacidade de pensar, representar e teorizar sistemas de ideias numa visão social de mundo, a partir da prática social e política; consiste no "conjunto de ideias por meio das quais percebemos o mundo exterior" (MACRIDIS, 1980, p. 20).

Além disso, para entender a relação do currículo e ideologia, deve-se compreender e reconhecer a sociedade em que vivemos como sendo um processo existente de duas forças: o capital e a sociedade. Em que vivem sob tensão e conflitos constantes, com condições de vida diferenciadas e nesse contexto se situa nossa educação e, portanto, o currículo. Assim, compreender o currículo como algo concreto, por meio da escola que se organiza e planeja sua forma de atuação no processo de ensino e aprendizagem, constitui para a nossa sociedade uma forma específica de intervenção.

Logo, o currículo é um campo de ideologia, cultura e relações de poder. Por ideologia segundo Moreira e Silva (1997, p. 23) pode-se afirmar que essa "é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social". Ou seja, o currículo não é algo neutro de transmissão do conhecimento social e sim, ligado nas relações de poder e tem expressamente interesses e forças que atuam para o sistema educativo.

Assim, faz-se necessário contextualizá-lo, tendo como parâmetro o pensamento pedagógico brasileiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, criados para propagar além de princípios da reforma curricular, também para orientar professores com novos métodos e novas abordagens, estruturando novos princípios da educação escolar. Esses fundamentos permitem orientar, analisar, julgar, criticar as ações, sejam elas pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia.

Atualmente, o marco legal para a educação básica brasileira, fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, que sugere um currículo que compõe a base basilar de todas as áreas do

conhecimento, com o grande avanço determinado por tais diretrizes e que objetiva possibilitar e pensar a escola, privilegiando não só as teorias, mas as realidades vivenciadas e de necessidades interna.

2.1.2 Currículo e Cultura

A política curricular deve ser entendida como expressão de uma cultura, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura⁶ para serem trabalhados no interior da escola. Sendo assim,

A cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão. A cultura é um terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos (SILVA, 2005, p.27).

Por isso, a escola é um lugar de produção, criação e reprodução cultural, de valores e de saberes e, pensar a escola como espaço, nos remete as responsabilidades de refletir sobre o tratamento dado à cultura que estamos defendendo. Do mesmo modo que,

O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (SILVA, 2005, p. 28).

Essa perspectiva pode transformar a escola em um grande projeto cultural, apresentando as novas gerações uma gama de saberes, valores e conhecimento. Mais que isso, instaura relações, aponta caminhos, institui visões. É algo que se move que se transforma dentro e, principalmente, fora da escola, construindo no dia a dia na via social ações concretas.

⁶ Diante da complexidade conceitual de cultura e ao mesmo tempo de uma forma simplificada, trata-se de um dos principais nas ciências humanas, que procura definir os limites de sua ciência, nos conceitos múltiplos e, às vezes, contraditórios. Abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo. Em outras palavras, cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideais e crenças. Cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. (ASSUNÇÃO, 2015).

O currículo pode ser o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade de uma sociedade (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 27).

O empoderamento compartilhado em um grupo traz o entendimento que o currículo como conjunto de práticas, evidencia a cultura no respeito e no acolhimento das manifestações sociais, que impacta na junção das ciências e podem ser expressamente na concepção cultural de determinada sociedade, logo entendemos o currículo como um conjunto de práticas que produzem significados, ele pode ser incluso entre mil possibilidades existentes dentro da cultura.

2.1.3 Currículo e Poder

Certamente, o currículo interliga as relações de poder e expressa de forma significativa o equilíbrio de interesses. Tal força atua no sistema educativo por um período assim preestabelecido, desenhando meios às opções sociais, culturais, políticos e econômicos. Em outras palavras, o currículo não é algo neutro, ele é transmissor do conhecimento geral, “é viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem” (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

Ainda mais, a relação de poder veicula ideias que são capazes de transmitir a visão do mundo social na junção de interesses de grupos que posicionam vantagens, com o fim de considerar em suas discussões aspectos ideológicos para a construção do papel social da escola e principalmente orientarem as ações pedagógicas. Assim, como afirma Silva (2005, p. 28), “o currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder”.

O currículo oculto referir-se àqueles aspectos da experiência educacionais não explicitados no currículo oficial, formal, sendo assim tem sido central na teorização curricular crítica. Já o currículo oficial e formal, tem sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais.

Tornar histórico o currículo existente é um passo de suma importância na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que venham a ser transgressivos da ordem curricular. Moreira e Silva asseguram que:

A história do currículo tem sido importante na tarefa de questionar a presente ordem curricular em um de seus pontos centrais: a disciplinaridade. Apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais (MOREIRA E SILVA, 1997, p.31).

Dessa maneira, estudos mostram que, em primeiro lugar, o currículo escolar tem ficado indiferente às formas pelas quais a “cultura popular” como, a televisão, músicas, videogames e revistas, têm constituído uma parte central e importante da vida das crianças, dos jovens e dos adultos, e que o currículo tem ficado indiferente a esse processo.

Em segundo lugar, temos as novas tecnologias e a informática que vêm causando profundas transformações na esfera da produção do conhecimento técnico/administrativo, e isso tem impactos tanto para o “conteúdo” quanto para sua forma de transmissão do conhecimento.

O que não pode ficar indiferente a esse processo, é a teoria educacional crítica, nem tampouco pode rejeitá-lo em nome de um humanismo anti tecnicista⁷. Ou seja, ao invés disso é de suma importância compreendê-lo e encontrar formas de utilizá-lo de uma forma que seja compatível com nossos objetivos de igualdade, justiça social e democracia. Em suma, foi feito um

⁷ A pedagogia tecnicista tem origem norte-americana. E adota o modelo empresarial, que objetiva adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com seu ensino voltado diretamente para produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho. O método usado é na transmissão do conhecimento taylorista, no qual as tarefas são divididas entre os técnicos de ensino incumbidos do planejamento racional e do trabalho educacional e cabe ao professor à execução dos objetivos pré-estabelecidos. (CUT, 2012).

breve demonstrativo por meio da flexibilização do currículo, o capítulo a seguir abordará as políticas curriculares nacionais.

2.2 UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES

Como contamos o currículo vem passando por modificações diversas. Primordialmente, ocorreram intensas reformas educacionais, e essas foram inclusas de forma efetiva na legislação brasileira e em propostas produzidas em diversos âmbitos que tornaram fecundas a produção de investigações que vem a ter como tema a questão da política educacional.

Acima de tudo, as essas reformas educacionais no currículo, houve uma série de propostas que buscavam atingir a escola básica e, foi por meio disso, que a política curricular passou a ser uma das temáticas mais desenvolvidas nos programas de pós-graduação no Brasil. Isso fez com que, nos últimos trinta anos, as políticas curriculares no Brasil se inserissem num contexto de globalização, ampliado às discussões e produções literárias sobre o currículo.

As políticas curriculares não são afetadas pelas mesmas condições da globalização diz (BURBULES; TORRES, 2004); pois, “trazem em si marcas de suas singularidades produzidas por práticas, concepções, valores e intenções de vários sujeitos nos seus múltiplos espaços a que pertencem no contexto educacional e social”.

Dessa forma, em um mundo globalizado a mudança do currículo escolar acentua as transformações nos campos científico, social e econômico e atribui à educação um papel central na condição de condutora de uma nova concepção de ensino que possa dar conta das atuais circunstâncias que cercam o mundo atual. Assim, como sinaliza Bernsteins:

Analisando as influências do discurso da reforma, demonstra como a relação entre conhecimento/informação e organização da produção na sociedade contemporânea cria uma ideia de mercado de conhecimento e de conhecedores, produzindo uma nova relação entre conhecimento e sujeitos (BERNSTEINS, 1996, p.98).

Desse modo, e com essa nova configuração das relações de mercado, em que as soluções são tomadas do mundo empresarial. As complexidades encontradas no cenário globalizado apontam para discussões sobre estratégias que têm como foco os discursos e práticas, onde perspectivas teóricas estejam vinculadas aos níveis macro e micro.

Desse modo, como nos afirma Kellner:

O grande desafio é de compreender as relações entre o global e o local, observando a maneira como as forças globais influenciam e estruturam um número crescente de situações locais (KELLNER, 2001, p. 201).

Como resultado, ao pensar nas políticas de currículo é preciso considerar sua constituição para além de movimentos verticalizados, marcado pelo poder central, ou seja, trazendo na prática seu campo de produção. Em síntese, “os textos curriculares ao serem produzidos, apresentam diferentes marcas e perspectivas, ou seja, produzindo assim um híbrido que vem a favorecer a convergência/transferência de políticas”. (BALL, 1998)

É importante destacar, ainda, que as políticas curriculares devem ser entendidas não apenas como produção de governos em seus mais variados âmbitos, mas também como produção da cultura, “do embate de sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 193).

Dessa forma, um amplo cenário que envolve as reformas no contexto da globalização, vale destacar nossa compreensão de que as políticas curriculares tratam tanto de propostas como de práticas. Assim, também, propostas e práticas devem ser vistas como elementos da política curricular voltados para um objeto principal que é a: “constituição do conhecimento escolar seja ele produzido para a escola ou pela escola” (LOPES, 2004).

As políticas curriculares nacionais, em sua grande maioria, tratam sobre a construção político exteriorizado e distanciado da atuação de pesquisadores e professores que estão envolvidos nas questões de ensino, em outras palavras, produto exclusivo da ação oficial. Como também, alguns trabalhos destacam-se no sentido contrário.

Afinal, a incorporação de profissionais de filosofia sobre os valores norteadores é extremamente importante para a formação do sujeito. É importante destacar que a inserção dos professores e os pesquisadores de Filosofia na produção e implementação do currículo, contribuem de forma significativa para a construção de um projeto sólido.

Já para Martins (1996) investigar a construção da proposta curricular de História no Estado de São Paulo, no período de 1986 a 1992, apresenta em sua análise a “descontinuidade dos projetos de legitimação construída em torno das propostas curriculares”. Destacando o quanto as crises de legitimação tornam inviável o curso da discussão curricular.

Pietro Paolo (1999) argumenta que: “a centralidade está presente na produção curricular oficial, celebrada como a política curricular, com a finalidade de carácter prescritivo”. O que para nós pode ser entendido apenas como disputas dentro do campo epistêmico, não é um aspecto que é explorado pelo autor, ele opta por defender as mudanças preconizadas pelos PNC's, ou a concretização de suas orientações curriculares. Para Lopes:

Os estudos realizados em sua maioria se relacionam com um componente curricular, ressaltando a forte influência e disputas entre as disciplinas escolares. A discussão realizada tende a focar na defesa da inserção de um dado currículo ou na proposição de outra possibilidade de desenvolvimento deste, analisando aspectos pedagógicos presentes do currículo (LOPES, 2006, p. 76).

É preciso questionar-se sobre o que é instituído e o que está por instituir: questões de gênero, classe, ciência/religião, agressividade, relação com a mídia como questões que são fortes na observação do cotidiano escolar.

Segundo Cruz (1998) apresenta e discute o tema gerador como matriz curricular alternativa. Ele narra o caminho percorrido no questionamento do modelo disciplinar, retoma as formulações do movimento pela interdisciplinaridade como passo a ser decisivo nessa trajetória, argumenta em defesa do tema gerador como uma forma de possibilitar a compreensão da abordagem multidimensional da realidade implícita em seu desenvolvimento.

Medeiros, por sua vez destaca:

A organização curricular pelas competências e habilidades também é analisada, assim como o controle atribuído ao MEC na definição

nacional do oferecimento do ensino médio, no âmbito dos estados da federação. (MEDEIROS, 2002, p. 45).

É importante ressaltar que a concepção de política, considerando os diferentes contextos de produção e discursos, similaridades e as diferenças, as tensões entre global e local, além da perspectiva de ver a prática como espaço para a luta e a construção de discursos contrários à política vigente é ainda muito pequeno nas investigações brasileiras. Dentro desse contexto somos desafiados a buscar, a exemplo do indicado por Ball e Bowe (1998), novas leituras sobre o conjunto de propostas curriculares.

3 UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

O presente capítulo aborda as questões teóricas e práticas relacionadas ao currículo na Educação de Jovens e Adultos – EJA⁸. Intenciona refletir sobre as relações que fundamentam o processo de organização do trabalho docente, com foco em suas implicações sobre o currículo. Nesse sentido, é importante tratar desses aspectos para a construção da organização do trabalho pedagógico como forma de melhor compreender a prática docente, especialmente no que tange ao currículo da EJA.

Assim, tratar de currículo é abordar questões referentes ao que se ensina na escola. É, nesse contexto, que o currículo multicultural implica em propostas educativas que considerem as diferenças culturais, sociais econômicas, linguísticas, étnicas, de gênero dos alunos valorizando-os em suas especificidades (MOREIRA e CANDAU, 1997).

Nesta direção, para que um currículo esteja pautado na cultura dos sujeitos educativos, despontando como um posicionamento novo de professores e gestores, referente às expressões culturais que são próprias de cada aluno, sabendo assim, respeitar suas diferentes formas de conhecimento, as vivências trazidas no seu cotidiano. Por meio do diálogo com a diversidade cultural do aluno que podem desenvolver posturas metodológicas capazes de orientar a escolha de conteúdos e de propostas de ensino dentro de sala de aula.

As propostas curriculares para a EJA trazem três marcos referenciais: a Proposta Curricular Para a Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º Segmentos), elaborada pelo MEC/Ação Educativa⁹ (1994), é uma ação civil

⁸ A Educação para Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino da rede pública no Brasil, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade. É importante lembrar que a Educação de Jovens e Adultos está tendo uma preocupação maior atualmente. (CRISTINE, 2017)

⁹ Ação Educativa, associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos. Foi fundada em 1994, para realizar atividades de formação e apoio a grupos de educadores, jovens e agentes culturais. Integra campanhas e outras ações coletivas que visam à realização desses direitos. Desenvolve pesquisas e metodologias participativas com foco na construção de políticas públicas sintonizadas com as necessidades e interesses da população. É sua missão a defesa de direitos educativos, culturais e da juventude, tendo em vista a promoção da

sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos. As Matrizes Curriculares Nacionais direcionadas ao trabalho de alfabetização no programa Brasil Alfabetizado¹⁰ (2004) e a Base Nacional Curricular Comum¹¹ (2016). Mas, é o currículo, que deve buscar e desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que favoreçam, aos alunos, a interpretação, de uma maneira crítica, a realidade em que vivem e nela possam se inserir de forma mais consciente e participativa.

O objetivo é de aprimorar as concepções dos alunos sobre si mesmo, na participação, na interpretação de uma forma crítica sobre a sociedade e integrar-se progressivamente (BRASIL, 2001). E sobre este tema a proposta curricular da EJA indica que:

A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos em seu ambiente social e natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida (BRASIL, 2001, p. 163).

O currículo da EJA, como evidenciado, precisa contemplar as diferentes dimensões da formação humana, que envolvem as relações e os valores afetivos e cognitivos existentes no conhecimento social, cultural e político. É importante no trabalho com a EJA que o currículo esteja orientado à perspectiva da diversidade de alunos, de cultura, de linguagem de saberes.

democracia, da justiça social e da sustentabilidade socioambiental no Brasil (AÇÃO EDUCATIVA, 2017).

¹⁰ O Programa Brasil Alfabetizado vem para contribuir para a universalização do ensino fundamental, promover o apoio a ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos realizadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. Se realiza por meio de transferência de recursos financeiros. É regido pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e pela Lei nº 11.507, de 20 de julho de 2007, foi reorganizado pelo Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

¹¹ A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (Base Nacional Comum Curricular, 2017).

O professor, com relação ao currículo, encontra-se entre o que ele acredita que deve trabalhar em sala de aula e o que o currículo programado exige que seja cumprido em cada ano na EJA. Esta dualidade é evidenciada por Ferrazo que:

Ao abordar o tema currículo escolar, apresenta a ideia de que se constrói no movimento híbrido entre o que é proposto oficialmente para o aluno e a prática docente, envolvendo assim a questão prescritiva das orientações legais e as subjetividades do fazer docente. Portanto, o currículo da escola não é a representação dos documentos oficiais nem tampouco uma decisão pessoal do educador (FERRAÇO, 2008, p.88).

Por este motivo, o currículo demanda uma análise mais profunda das concepções sobre a escola, sobre os sujeitos da EJA e sobre as intencionalidades educativas da instituição escolar. Desde uma perspectiva mais ampla, o currículo deve envolver, além das dimensões técnicas e instrumentais elencadas pelos professores, as concepções de educação e de mundo dos sujeitos, ou seja, é preciso relacionar o currículo com a vida das pessoas.

Em contribuição para a discussão sobre currículo destaco o posicionamento pragmático do autor que aponta:

O currículo deve ser estruturado de modo que ajude os alunos a entenderem as relações de sua linguagem no diálogo com seu contexto de mundo nos espaços em que estão vivendo (FLEURI, 2001, p.89).

Freire (2001), por sua vez, enfatiza que a leitura de mundo é feita pelos alunos, compõe a questão curricular do que se deve ser ensinado em sala de aula. E é nesse entendimento de alunos da EJA, como sujeito no mundo que se faz em seu viver no cotidiano e que produz símbolos e representações sobre si mesmo e sobre o mundo que abre seus espaços para as autênticas experiências dos alunos.

De forma contraditória nossa experiência indica que a vida dos alunos se encontra fora das definições do currículo e essa exclusão é um dos fatores que contribuem para os elevados índices de evasão e de repetência escolar. Freire (2001) apresenta uma crítica sobre currículo muito importante quando denuncia

que o conteúdo escolar está fora do contexto de vida dos alunos e propõe que a realidade seja à base da estruturação do trabalho pedagógico de ensinar. Isso vem nos mostrar que o jovem e adulto tem sido apenas um mero recebedor de informações, com possibilidades reduzidas de envolvimento na dinâmica curricular. Currículo na escola é coisa de professor.

É preciso entender o currículo como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores (BARBOSA, 2004, p.9)

Na busca de refletir sobre os temas fundamentais para o currículo da EJA iremos explicar algumas questões que seriam de suma importância para a construção desse currículo.

3.1 SOBRE ESCRITA E LEITURA NA EJA

Um fator de grande importância no currículo da EJA é a questão da leitura e da escrita, pois, o alunado da EJA retorna à escola com o objetivo de aprender a ler e a escrever para uso de sua vida pessoal e social e para a participação ativa no mercado de trabalho.

As atividades de ensino da leitura e da escrita são atividades que medeiam às relações sociais, ou seja, podem fazer emergir de diferentes áreas do conhecimento escolar, elas devem adquirir centralidade nas atividades de EJA e se articular numa perspectiva interdisciplinar, interagindo com outras áreas do conhecimento: como a Matemática, a Ciências Naturais e da Sociedade.

Portanto, o professor ao ensinar numa turma de jovens e adultos, tem que ter como base os conhecimentos, a vivência e experiências de vida trazidas por esses alunos, não devendo ficar restrito ao ensino da leitura e da escrita.

O alunado da EJA tem sim o direito de aprender a ler, a escrever e a fazer suas contas, e, além disso, a muito mais, é um direito do aluno o acesso aos históricos saberes que são sistematizados pela humanidade e assim,

dialogar com a linguagem e a racionalidade científica que estão presentes nos diversos conteúdos escolares como requisito para o exercício pleno da cidadania. Sobretudo, os educandos da EJA têm direito a uma escolarização ampla e de qualidade, que possa abranger todas as áreas do conhecimento.

A problemática em questão é que o aluno jovem e adulto da EJA tem sérias dificuldades no domínio dessas habilidades, onde são trazidas do mal histórico de fracasso escolar a que foi submetido. Dessa forma, a tarefa primeira do professor da Educação de Jovens e Adultos, de qualquer disciplina que leccione, é preciso voltar os processos de alfabetização de letramento.

A educação coloca-se como direito que deve ser assegurado a cada aluno a fim de poder garantir o pleno desenvolvimento pessoal, social e cultural. A Conferência Internacional de Educação de Adultos¹² (CONFINTEA VI) celebra esse entendimento:

A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases da contínua da aprendizagem. O direito a alfabetizar é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade (UNESCO, 2010, p.7).

É importante ressaltar que os desafios do ensino da leitura e da escrita para o aluno da EJA estão relacionados ao que diz respeito à bagagem cultural que o aluno tem expressado especialmente na sua oralidade. É possível dizer que os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm conhecimento próprio sobre a linguagem, elaborados nas interpelações sociais. A negação de saberes e experiências do educando pode contribuir para a não aprendizagem da leitura e da escrita e até para a exclusão dos sujeitos jovens e adultos do processo de educação escolar.

¹² As CONFINTEA's são as Conferências Internacionais de Educação de Adultos. É a partir da primeira metade do século passado que essas conferências aparecem com objetivo de produzir um documento que trouxesse a problemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA). E em 2009, foi realizado no Brasil, no estado de Belém, a VI Conferência, cujo objetivo era reavaliar os principais pontos da V Conferência e ressaltar a necessidade de criação de instrumentos de advocacia para Educação de Adultos e reafirmar que os compromissos que não foram plenamente assumidos, desde a última Conferência. (OLIVEIRA, 2014).

3.2 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO E DA TECNOLOGIA NA EJA

Vilar e Anjos (2014) destacam a importância do trabalho e da tecnologia na área da EJA. O efeito entre o aluno e o mundo do trabalho é algo que necessariamente tem que ser considerado dentro da proposta curricular oferecida aos alunos da EJA. Esse traço é bastante visível em duas expressões extremas de empregabilidade no campo e na cidade. E, a respeito desta atual realidade, o documento BRASIL (2006) aponta:

As alunas e alunos da EJA, em sua maioria, são trabalhadores e, muitas vezes, a experiência com o trabalho começou em suas vidas muito cedo. Nas cidades, seus pais saíam para trabalhar e muitos deles já eram responsáveis, ainda crianças, pelo cuidado da casa e dos irmãos mais novos. Outras vezes, acompanhavam seus pais ao trabalho, realizando pequenas tarefas para auxiliá-los. É comum, ainda que nos centros urbanos, estes alunos tenham realizado um sem-número de atividades cuja renda completava os ganhos da família: guardar carros, distribuir panfletos, auxiliar em serviços na construção civil, fazer entregas, arrematar costuras, cuidar de criança, etc (BRASIL, 2006, p. 19).

Diante desse fato, podemos afirmar que aos alunos da EJA são sujeitos que buscam um estímulo através da educação como parte de sua construção humana. Sendo assim, a tradicional discussão da relação passo a passo entre a formação geral e para o mercado de trabalho tem direito a uma reflexão mais profunda. Aqui alertamos para o fato de que realizar um currículo para jovens e adultos apenas no sentido de fazer sua inserção no mercado de trabalho é ter um entendimento apenado sobre o currículo para a EJA. Soares (2005) adverte para o fato de não tomarmos como objetivo e referência somente o sentido de inserção no mercado de trabalho, sob pena de impregnar a EJA apenas de uma função utilitarista de educação. E sobre isso, o documento BRASIL/MEC explica:

A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos, sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos em seu ambiente social e natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida. Faz-se necessário, porém, superar certa visão utilitarista da educação de jovens e adultos, baseada no suposto de que os interesses dos

educandos estão restritos às suas experiências e necessidades imediatas (BRASIL/MEC, 2001, p. 163).

Outro ponto de suma importância que os autores destacam é a questão da inclusão da TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação nas propostas curriculares para a EJA. Os alunos da EJA têm direito ao letramento digital e de poder participar desse mundo globalizado que converge de diferentes tecnologias e linguagens de livre acesso a comunicação. É um direito do aluno jovem e adulto, participar de práticas escolares que permitam conhecer outras culturas, outras realidades, poderem escrever ler e, assim, interagir com outros grupos.

3.3 OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EJA

Na Educação de Jovens e Adultos a aprendizagem se apresenta como uma necessidade e como condição para o integral exercício da cidadania. Sendo assim, a EJA, se inscreve como concepção de educação emancipadora e permanente (BRASIL, 2000), que chega a assumir uma relevante função para a formação da pessoa jovem e adulta, chegando a superar o tradicional caráter compensatório que historicamente a EJA assumiu no Brasil. Dessa forma, a aprendizagem para a EJA se coloca como uma questão no campo dos direitos pessoais e sociais. Direito esse assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Art. 22, ao estabelecer que a educação “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu artigo 3º, define que as propostas de currículo para a primeira etapa de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos seguirão as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, fixa as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

Essa diretriz exige a contextualização e a transposição didática e metodológica das diretrizes curriculares nacionais do Ensino Fundamental para a especificidade da EJA. A base nacional comum dos componentes curriculares e a sua parte diversificada deverá compor os cursos da EJA, integrando dessa forma, a mesma intencionalidade da Educação Fundamental, o exercício da cidadania às Áreas de Conhecimento (BRASIL, 2000).

No Art. 5º do Parecer (CNE/CEB 11/2000) assegura que os componentes curriculares e o modelo pedagógico próprios da Educação de Jovens e Adultos deverão obedecer aos princípios, aos objetivos e às Diretrizes Curriculares.

Atendendo às exigências previstas nas Diretrizes e pensando, especificamente, na sala de aula da EJA, torna-se necessário os diferentes conhecimentos que se estabelecem como direito de Educação de Jovens e Adultos em algumas áreas. É importante ressaltar que para um currículo de natureza democrática, que venha respeitar as especificidades e a pluralidade do aluno da EJA, é imprescindível a definição de alguns conhecimentos e habilidades básicas a serem apropriados por todos os alunos.

Foi a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental para a EJA que descrevemos alguns direitos de aprendizagem do aluno da EJA, através dos PCNs e da Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental em EJA. A indicação desses direitos poderá orientar a ação pedagógica docente para as áreas do conhecimento Linguagem, Matemática, Ciências da Sociedade e da Natureza.

Dentro desse contexto é importante apresentar um currículo para o ensino da EJA, a partir de documentos oficiais, alguns direitos de aprendizagem do jovem e do adulto na EJA. A finalidade não é definir um currículo, é mais do que qualquer coisa, pensar acerca que deve constituir um direito de aprendizagem para o aluno da EJA.

Muitos são os desafios que se colocam em sala de aula para o professor da EJA. As palavras de uma educadora do estado do Sergipe demonstram essa realidade:

O grande desafio dos professores que atuam nessa modalidade de ensino é manter esses alunos em sala de aula. Por isso, é importante

trabalhar com atividades contextualizadas de modo a adequar os conteúdos curriculares aproximando-os à realidade do aluno e dessa forma estimulá-los a permanecer em sala de aula (NASCIMENTO, 2012, p. 94).

Relacionando a questão da permanência do aluno em sala com os processos pedagógicos, a docente tem uma visão atilada sobre os desafios do ensino e aprendizagem na EJA. A apreciação dessa professora indica o desafio, “manter esses alunos em sala de aula”, e ainda propõe uma forma de enfrentamento desse desafio: “é importante trabalhar com atividades contextualizadas”.

Podemos considerar que um bom currículo se alicerça em um bom planejamento de ensino pode ajudar na tarefa de lecionar. Dentro dessa tarefa, atividades apoiadas em uma abordagem dialógica, crítica e reflexiva para que dessa forma possa estimular a expressão da subjetividade do aluno e trazer a tona o material mais precioso no qual devemos debruçar para assim desenvolver o trabalho de ensino a vida do aluno com todas as suas intrincadas relações.

É importante destacar a necessidade de elaboração de um currículo escolar com a participação dos alunos jovens e adultos e dessa forma, preconiza-se a garantia do direito de aprender na escola.

4 O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO (A) EDUCADOR (A)

A proposta de que a escola debata e vivencie questões sociais a coloca dentro da perspectiva cidadã evidenciando a questão da formação de educadores. Ao desenvolver prática educativa os professores precisam também se apoderar de seus direitos e deveres, sentir-se valorizados, participantes do processo de construção, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos, sujeitos críticos da realidade em que estão.

A questão é que o grande entrave na formação dos educadores está na ausência de disciplinas funcionais voltadas diretamente para a formação política, o que contraria as tendências predominantemente voltadas para o trabalho educativo, neutralizando o conhecimento. Isto é, a escola para um professor possibilita construção na relação de autonomia e participante na relação com a instituição, recriação do seu próprio trabalho, reconhecimento de si, referência com os alunos, seus familiares, comunidade e Estado.

Provavelmente o grande desafio enfrentado é o desconhecimento necessário de investir na formação inicial do educador, é possível afirmar um debate e fomentar programas de formação continuada como processo inerente a essa categoria. Do mesmo modo, refletir valores e princípios, buscar eficácia na formulação e implementação do projeto educativo e assim avançando na mudança e formação.

É evidente que ao falar sobre a formação de educadores, sabe-se que o campo é extremamente heterogêneo e vasto. E ao falar na formação dos educadores para a EJA fica visível que se trata de sujeitos com atuação e vivências em vários cenários da sociedade e a eles, essa formação é buscada diariamente.

Embora a nossa Constituição Federal verse no seu Capítulo III, Seção I – Da Educação, com a efetivação da Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional, em parceria com Programa Brasil Alfabetizado, o poder público e sociedade civil¹³, em cumprimento e eficácia

¹³ São exemplos de sociedade civil, como sendo: ONG's, sindicatos, movimentos sociais, constituindo-se como espaços de diálogos entre representantes dos setores públicos, acadêmicos e professores das redes públicas e privadas, entre outros. (OLIVEIRA, 1999).

das legislações citadas visa à qualidade da educação, formação continuada do educador. Em suma, ao educador instituindo-o para a construção coletiva como um processo inerente à sociedade, intencionando a vontade de avançar, superar problemas, priorizar valores em conjunto com todos os atores especializados.

Dessa forma Carvalho e Simões (2006) enfatizam que “A formação de professores apresenta uma relação entre a teoria e a prática na ocupação de uma posição central nas reflexões e alguma questão tem surgido, como: a dicotomia entre os conteúdos específicos e pedagógicos, a ênfase ao bacharelado, o distanciamento entre os cursos e as escolas e a Prática de Ensino caracterizada como área técnica. Já em relação à Formação Continuada, há de se colocar o professor como centro do processo e da pesquisa, e a necessidade de articulação dos saberes docentes, da pesquisa da própria prática docente, da reflexão sobre a reflexão-na-ação, e da relação entre a prática de sala de aula, na escola e no contexto sócio histórico mais amplo.

O estudo sobre a história da legislação da formação de professores constata que essa formação passou a ser assunto de políticas sociais, adquirindo grande visibilidade quando a escolarização se universalizou como direito de cidadania”.

Com toda certeza, as instituições de formação consideram significativamente a heterogeneidade, diversidade de vivências, histórias e expectativas de vida, ao elaborar cada passo proposto junto às turmas de formação do PBA. Em outras palavras, a formação ampliada, analisada e desenvolvida como um processo contínuo com a efetiva práxis no âmbito do programa.

Se bem que, ao compreender as complexas ações de formação que vão desde o pensar ao fazer, retoma uma prática sistemática em que essa formação resulta sempre no processo contínuo. Além disso, para Freitas (2002) constata que, nos estudos atuais, a avaliação tem sido identificada como estreitamente vinculada à questão da formação de professores, em virtude das políticas e da adoção do modelo de competências na definição das Diretrizes Nacionais. Conduz a uma constante avaliação, análise e reflexão crítica que a

própria formação requer frente ao processo educativo. Além disso, todo o processo de longa experiência como elementares de reflexão sobre a ação procurando adequá-la.

De certo, as instituições bem como os gestores envolvidos entendam que a formação seja um processo contínuo, posto que, a formação inicial possa vim em encontro ao conhecimento de novas concepções que subsidiam o preparo para o pleno desenvolvimento da prática voltadas para uma gradativa melhora na qualidade da alfabetização junto ao PBA. Com isso:

O saber docente se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho, ou seja, reafirma-se a autenticidade de uma formação que se processa em um contexto prático. Essa discussão faz explicitar a natureza transitória e provisória dos cursos de formação inicial, oferecidos pelas instituições de ensino superior, porém, não descartando sua importância na formação docente. Apenas esclarece que a formação acadêmica do professor localiza-se entre uma formação que se inicia antes mesmo de seu ingresso na universidade e outra que prossegue durante toda a sua vida profissional (DINIZ-PEREIRA, 2000, p.50-51).

Mesmo enfrentando dificuldades é preciso ter clareza do que se pretende fazer, pois sua prática, sua integração deve passar por um processo de análise e adequação para que se possam reproduzir os melhores resultados. A Prática deverá ser um ponto de equilíbrio entre o conhecimento e a vida social.

Sendo assim, Nóvoa (1997, p.25), afirma que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. É importante que o profissional veja que sua formação está norteadada pela prática numa perspectiva de formação-ação, cujo pressuposto é a reflexão que ocorre antes, durante e após a ação.

4.1 EJA NO BRASIL: REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO

No Brasil, o contexto histórico da educação de jovens e adultos iniciou no século XVI, com o Brasil Colônia sem fomentar o ideal da educação e como iniciativas assistencialistas. Negava qualquer forma de oferecer e referenciar

ensino a jovens e adultos, e a maioria da população na época usufruíam da educação apenas religiosa, sem contexto nenhum educacional. Como apontam (PETITAT, 1994, p. 28), alunos adultos eram pertencentes às classes pobres e, portanto, a estes era oferecida apenas uma educação de caráter religioso, de fundo moralizador, enquanto para as classes ricas a educação buscava o oferecimento de instrução. De certo, fica clara a separação de classes naquela sociedade em que aos adultos era uma educação religiosa, resumida em pobres.

Em virtude disso, já no Brasil Império um pequeno avanço foi percebido com a inclusão de ensino noturno para adultos analfabetos, resultante da reforma educacional. Segundo (CUNHA, 1999, p. 28), “com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, esse quadro se modifica, iniciando-se um processo lento e tímido de valorização da educação de adultos”. Evidentemente, trouxe sentido a essa classe de novos alunos, pois logo iniciaria os próximos passos para o avanço industrial e a preocupação a essa altura era com a educação do adulto que antes era analfabeto a ele foi dado o direito de se preparar.

Ainda que, houvera toda essa sintetização, ausência de políticas educacionais efetivas, resulta em altos índices de analfabetismo e em consequência disso provoca o governo buscando criar um fundo para alfabetizar a sociedade adulta, com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), que objetivou entre os países integrantes a missão de educar esses adultos.

Do mesmo modo, já em 1947 em partilha com a UNESCO¹⁴, o governo lança a primeira campanha de educação de adultos, oferecendo curso primário

¹⁴ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, objetivando a garantia da paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros que hoje são comporão 193 países, na busca de soluções para os problemas desafiadores da nossa sociedade. Ela atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. No Brasil foi estabelecida em 1964 com escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. Com isso, desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo; União, Estados e Municípios, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da

e capacitação. Seguidamente, o analfabetismo que antes era visto como causa do acelerado desenvolvimento populacional, logo (CUNHA, 1999), “o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado”.

Naturalmente, como nada era absoluto faz-se um novo processo e esse junto ao Ministério da Educação, que mobilizou e enfatizou o campo de discussão para a educação de adultos no país. Por um lado, com o advento da campanha não tenha tido êxito, por outro, conseguiu bons resultados, quebrando consideravelmente aquela visão preconceituosa em volta do processo de educação de adultos. Assim, caminhando para a insatisfação diante dos resultados devido às numerosas críticas sobre o processo de educação de adultos. Como confirma Soares (1996), “o que aponta a criação de uma estrutura mínima de atendimento, apesar da não valorização do magistério”.

A partir de 1950, iniciou uma forte mobilização de toda a sociedade civil em torno das reformas de base educacionais, o que pactuou significativamente para as mudanças das políticas públicas de educação de adultos. Com isso, surgem mudanças e uma visão amplamente voltada para consolidar uma nova pedagogia para alfabetização de adultos referenciando o ilustre Paulo Freire e surge um novo paradigma pedagógico com entraves educacionais e sociais. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES, 1996).

Sobretudo, e se apoderando do gozo teórico e com ideais para o desenvolvimento em pesquisas, foi pela intervenção no processo educativo que da relevância crítica na realidade existencial quebrando e interferindo na estrutura social dos educandos. Segundo Paulo Freire, “a educação e alfabetização estão interligadas”, foi assim, em consequência significativa que no ano de 1963, o Estado encerra a campanha e encarrega a Freire para desenvolver um programa na mesma linha de abordagem.

A partir de 1967, e visando voltar o fortalecimento do programa embora mesmo que de cunho assistencialista e conservador, o Governo reassume a alfabetização de adultos e cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL¹⁵) que segundo (CUNHA, 1999) “paralelamente, porém, e extraoficialmente, alguns grupos que atuavam na educação popular continuaram a trabalhar com a alfabetização de adultos dentro de uma linha mais criativa”.

Já decorridos anos 1970, e com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi implementado o ensino supletivo, com a efetivação para educação de adultos. E foi com esse avanço que formalizou a educação de adultos como direito e garantias mais humanas e cidadã. Sobretudo, o MEC implantou diante de uma proposta cursos, que segundo Soares (1996), “a esses cursos oferecidos influenciados pelo tecnicismo, adotando-se neles os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas - modular e semestral. Como consequências dessa política, passaram a ocorrer, então, os altos índices de evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial”.

Em 1985, o MOBRAL foi extinto e com isso criada a Fundação Educar, substituindo-o, transcorridos os anos e em 1988, o que hoje pode inclusive se considerar um marco de ganha na trajetória histórica da educação foi promulgada a Constituição, ampliando o dever do Estado, levando a todos a garantia de um ensino gratuito e igualitário o acesso para todos. Segundo Haddad (2007);

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira e o seu reconhecimento como um direito humano aconteceu de maneira

¹⁵ Foi criado em 1970 pelo Governo Federal objetivando erradicar o analfabetismo no país em dez anos. O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida. Sendo extinto em 85 e substituído pelo Projeto Educar. O Mobral tinha o compromisso de dedicar-se à alfabetização de adultos, mas tornou-se uma superestrutura, expandindo-se por todo o país e ampliando o seu campo de atuação às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. As metas iniciais previstas, no entanto, ficaram longe de serem atingidas. Seu modelo condenado como proposta pedagógica por ter como preocupação principal apenas o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação do homem. O modelo do Mobral foi interpretado como efeito de uma situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária e a educação e a alfabetização deveria partir de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los (MENEZES, 2001).

gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda de jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade pelo direito aos cursos regulares. Apesar desse reconhecimento de que toda a sociedade brasileira tem direito a uma escolarização, os fatos históricos posteriores limitaram a concretização desse direito, no contexto das reformas neoliberais implementadas nos anos seguintes (HADDAD, 2007, p. 31).

Para Di Pierro (2001, p.323), foi nos anos 1990 que houve o diferencial como remete ao “período de reformas nos sistemas públicos de ensino, vinculadas à conjuntura mais geral de redefinição do papel do Estado e ajuste macroeconômico implementado sob orientação de organismos financeiros internacionais e inspiração do pensamento neoliberal”. Já para Soares (1996), nesse sentido, “observou-se uma nítida tendência à municipalização do atendimento escolar aos jovens e adultos no ensino fundamental”.

Em outras palavras, surgem discussões que se torna de grande relevância por meio dessa temática, e que preconizam seu foco nas nossas Leis e Decretos, que são implantados, e visam garantir os direitos, mostrando a legitimação das políticas bem como as práticas que reproduzem o avanço educacional e social. A partir do processo de democratização dessas políticas ainda é visível e se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão quanto à universalização de acesso.

O direito da EJA é reconhecido na LDB, embora com uma série de iniciativas de pleno direito ter sido deixado de lado e isso inclui e não formulação de artigo que trate da temática do analfabetismo, o que impede claramente a sua universalização direcionada a oferta com qualidade. Ou seja, o discurso de inclusão que era sintetizado na década de 1980 vem delimitando acesso e direitos plenamente garantidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa conclui-se que o estudo do currículo para a Educação de Jovens e Adultos precisa ser ampliado, principalmente no que se refere ao universo da alfabetização.

Neste trabalho, afirmamos que permanece em aberta a possibilidade, não só de aprofundamento dessa pesquisa, mas de construção de outras pesquisas, pois compreendemos este debate ainda se coloca como incipiente neste campo de saber. Diante disso, reconhecemos que o conhecimento científico exige um processo de aperfeiçoamento, sendo inacabado, jamais finalizado, sempre se configurando em novos estudos e pesquisas.

Com isso foi possível diante desse estudo formular os objetivos que foram respondidos de forma positiva, compreendendo assim, que a inclusão tem relação com a qualidade de vida, com a integração entre família e sociedade, mas também depende do seu reconhecimento como pessoa humana e, com isso, apresentam necessidades especiais geradoras de direitos específicos, cuja proteção e exercício dependem do cumprimento dos direitos humanos fundamentais.

Embora nossa finalidade com esta pesquisa tenha sido atendida no sentido de fomentar elaborações em torno das contribuições do Currículo para a Educação de Jovens e Adultos, o estudo contribuiu para apontar novos caminhos de investigação.

Através da pesquisa percebemos que as pessoas sempre fazem isso, passam a maior parte do tempo buscando integração com os demais. Mas quando se trata o tema currículo, como foco central deste estudo, faz-se necessário considerá-lo nas relações que se estabelecem de forma mais ampla na sociedade, o que requisitou considerar as dimensões da cultura, da política, do social e do contexto escolar.

A proposta deste trabalho foi refletir sobre os estudos do campo do currículo, com o debate contemporâneo a respeito da EJA.

Um dos maiores defeitos da sociedade de julgar a aparência, essa única característica não pode resumir a condição humana do indivíduo. O

estudo da EJA também passa por este preconceito que a sociedade ainda impõe a seus educandos.

A EJA ainda é vista como se fosse um regular noturno, demonstrando um desconhecimento dos documentos legais que norteiam os cursos dessa modalidade de ensino. Os docentes, muitas vezes, não têm conhecimento desses documentos e trabalham com a EJA da mesma maneira que atuam no ensino regular diurno. Com todos os avanços da teoria curricular, muitas discussões ainda não chegaram à escola. Há ainda um número expressivo de educadores que veem o currículo como um corpo neutro e desinteressado de conhecimentos.

Contudo, pressupõe essa perspectiva aliada na luta pela defesa da qualidade de vida e, assim, comungar da ideia em que aborda a junção das ciências evidenciando o empenho acerca da educação, tornando oportuna a presença de diversas discussões criadas nas escolas, bem como, as formas de critérios de organização dos conteúdos, dos métodos de ensino, dos procedimentos de avaliação e dos agrupamentos de alunos, entre outros.

Apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola, é possível uma prática pedagógica emancipatória por meio do currículo que promova mudança na formação dos educandos e alfabetizados, que por sua vez, tendem a transformar a sociedade.

Como contribuição a uma prática pedagógica consciente, a construção de um currículo para a EJA permite ao alfabetizador planejar coletivamente, a partir da realidade dos alunos dos problemas e demandas sociais existentes, pensando uma prática de educação que prevê a aprendizagem crítico social dos conteúdos e a reflexão a serviço da transformação social, em um processo de ensino e aprendizagem dinâmico.

Contudo, estas compreensões de alfabetização, da construção de um Currículo para a EJA, precisam ser incorporadas no agir educativo, especialmente no que se refere à alfabetização, ou seja, não é porque se trata de um programa de alfabetização que princípios como estes não devam ser apreendidos e respeitados.

É preciso, pois, que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos possam reconhecer o lugar em que estão e a partir dele possam estabelecer

novas relações com o mundo e reconhecerem-se como sujeitos de direitos, tendo a autonomia como princípio elementar. Nesse bojo, a escola precisa ser entendida como espaço de transformação, lugar dos diversos saberes e de mobilização.

É por meio da construção do currículo para a alfabetização que suscitam novos homens e mulheres, que estão dispostos a lutar por uma sociedade mais justa e equitativa em relações de liberdade, de igualdade. A formação de pessoas libertas de suas vidas desumanizadas pela opressão social, a formação de pessoas engajadas no coletivo para a possibilidade de mudanças.

Deparamos na sociedade contemporânea o pré-julgamento diante dos menos favorecidos, com isso foi possível diante desse estudo formular os objetivos que foram respondidos de forma positiva, compreendendo, assim, que a verdadeira educação proporciona a qualidade de vida, integração com a família e a sociedade, mas também depende do seu reconhecimento como pessoa humana e, com isso, apresentam necessidades especiais geradoras de direitos específicos, cuja proteção e exercício dependem do cumprimento dos direitos humanos fundamentais.

No caminho acadêmico percorrido, o desafio de vencer, saindo do individualismo para permear e sensibilizar a sociedade pelo desejo do respeito mútuo e assim integrar-se com os demais. Entretanto, a idade “avançada” é vista como incapacidade, e essa temática em plano século XXI ainda não são consideradas uma questão de todos, no máximo um problema do núcleo familiar em ter que lidar com a diferença, diante disso, essa pesquisa traz como contribuição informar a potencialidade e a capacidade dessas pessoas quebrando qualquer paradigma que é gerado pela sociedade, e retrata atitudes, que mostram superação dia após dia.

Nesse sentido, como futura Pedagoga, desejei compreender o que realmente era alfabetizar alguém, acostumada a dizer que vivemos em ambientes sociais e culturais que são determinantes, o campo da alfabetização ainda se constitui em desafio. Todavia, esse trabalho contribuiu para uma melhor reflexão sobre os dilemas enfrentados na Educação de Jovens e Adultos, possibilitando a que, como Pedagoga, possa também pensar e

repensar minhas práticas pedagógicas quando esta estiver atuando na área, permitindo uma inserção na direção da interdisciplinaridade e reconhecer como proposta essa visão para a construção da prática interdisciplinar estabelecendo um sentido mais abrangente, significativo e com isso aprofundando a qualidade em exercer experiência em conjunto para uma mútua contribuição. Observa-se que, o profissional sozinho pouco pode fazer diante da complexidade das questões colocadas por seus cidadãos.

Contudo, pressupõe essa perspectiva aliada na luta pela defesa da aprendizagem com a qualidade de vida e, assim, comungar da ideia em que aborda a junção das ciências evidenciando o empenho acerca da educação tornando oportuna a presença da diversidade humana.

Acredito que os estudos realizados para a construção desse trabalho possam servir como ponto de partida para novas pesquisas que tenham como finalidade discutir e investigar as questões relacionadas ao currículo no espaço da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Noe, **Cultura**, 22/06/2015. Disponível em: (<https://pt.slideshare.net/noeassuncao1/atividade-conceito-de-cultura>; acesso em 25/02/2017).

AÇÃO EDUCATIVA, 2017. Disponível em: (<http://acaoeducativa.org.br/>; acesso em: 12/03/2017).

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BERNSTEIN, Brasil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>; acesso em 12/03/2017).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17457-programa-brasil-alfabetizado-novo>>. Acesso em: 05 de maio de 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes e Princípios do PBA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 de maio de 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 11 de maio de 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N° 9394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

____. **Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEN n° 11/2000, 2000.

____. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1° segmento/** coordenação e texto final (de) Vera Masagão Ribeiro, - São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001.

____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação: uma introdução**. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) **Globalização e educação – Perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunos e Alunas da EJA**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

CRISTINE, Elen; **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, 2017. Disponível em: (<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/educacao/educacao-para-jovens-adultoseja.htm>; acesso em 28/02/2017).

CUT, Nina, **Tecnicista**, 13/11/2012. Disponível em: (<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/tecnicista/5744/>; acesso em 26/02/2017).

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. **O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos**. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2006.

CANOTILHO, J. J.G. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 4. ed. Coimbra: Almedina, 2000.

CERQUIER-MANZINI, Maria Lourdes. **O que é cidadania**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 2010.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução** – discutindo conceitos básicos. In: SEED-ME - Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara de. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS. **Revista de Educação de Jovens e Adultos, Coleção Alfabetização e Cidadania**, n. 13, São Paulo, RAAAB, dez. 2001.

FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FLEURI, R. **As Relações Dialógicas e Interculturais na Escola**. In: XAVIER, R.S. (Org.) Ciclo de Leituras de Paulo Freire. Londrina. Humanidades, 2001.

FREIRE, P. 1921-1997. **Política e educação: ensaios/Paulo Freire**. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREITAS, Helene Costa Lopes. **A (NOVA) Política de Formação de professores: A prioridade postergada**. Educ. Soc.; Campinas, VOL.28, N.100-Especial, P. 1203-1230, out.2007. Disponível em: (<<http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 22 de jun. de 2017).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Sérgio. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Editora Global, 2007.

KELLNER, D. **A Cultura da Mídia**. São Paulo: EDUSC, 2001.

KLIEBARD, H. M. **Estrutura das disciplinas como slogan Educacional**. Teachers College Record, v .66, n. 7, 1974.

LEAL, T.F., ALBUQUERQUE, E.B.C. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

LAGE, Ana Cristina Pereira. **Pedagogia escolanovista**. Disponível em: (http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm; acesso em 22/01/2017).

LOPES, Alice Casimiro E MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Políticas de currículos em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Políticas de currículos em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARASCHIN, Mariglei Severo; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Trabalhos colaborativos na formação de professores da educação de jovens e adultos**. Educação Santa Maria, V.31 - n.02, P.383-402, 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 22 de jun. de 2017.

MARTEZ, José Adelino; **Neomarxismo**, 97. Disponível em: (<http://www.iscsp.ulisboa.pt/~cepp/indexfro1.php3?http://www.iscsp.ulisboa.pt/~cepp/ideologias/neomarxismo.htm>; acesso em 30/01/2017).

MARTINS, P. L. O. **A relação conteúdo-forma**: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (org). Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. (p.77-104).

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 22 de jun. 2017.

_____. **Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização**, 01/01/2001. Disponível em: (<http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>; acesso em: 02/07/2017).

_____. SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes **Tecnicismo Educacional**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: (<<http://www.educabrazil.com.br/tecnicismo-educacional/>> Acesso em: 22/01/2017).

MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE- DIRETORIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado:** Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&Itemid=30192> Acesso em: 22 de jun. 2017

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B., & Candau, V. M. (2008). **Indagações sobre currículo:** Currículo, Conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.

MURTA, M. O **Projeto Pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização.** Revista Educação e Tecnologia. Belo Horizonte, V.9, n. 1, p.21-28, jan/jun. 2004.

NASCIMENTO, A. S., VILAR. J. C., **O Ensino de Ciências Naturais nas Turmas de Jovens e Adultos: Perspectiva e Visão Docente.** Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Sergipe, DEDI, Itabaiana, 2012.

NONATA, Antônia Ferreira. **O currículo no contexto da escolarização:** das teorias A – críticas, às críticas. Educativa, Goiânia, V.9, n.2, P. 231-248, jul./dez.2006.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3a Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1997. (Temas da Educação 1 – Nova Enciclopédia.).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (2004) **As Artes do Currículo.** In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Alternativas Emancipatórias em Currículo.** São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, Emanuelle **Conferências Internacionais de Educação de Adultos,** maio de 2014. Disponível em: (<http://www.infoescola.com/educacao/conferencias-internacionais-de-educacao-de-adultos-confinteal/>; acesso em 10/05/17).

OLIVEIRA, Anna Cynthia, HADDAD, Sérgio. **As organizações da sociedade civil e as organizações de educação**, 1999. Disponível em: (<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16101.pdf>; acesso em 13/06/2017).

PAGEL, Sandra D; NASCIMENTO, Aricélia R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2000.

PERREIRA, M. L. C. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. 1. ed., 1 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica/FHC –FUMEC, 2005.

PIETROPAOLO, R. C. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática: um estudo dos pareceres**. PUC-SP, São Paulo, 1999. Dissertação de Mestrado.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artimed, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Ed. 23. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T.T. da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir**. In: **RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA**. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.

_____. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais**. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de; Cruz, Gisele Thiel Della. **Teorias e práticas curriculares**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

TAMAROZZI, Edna; Costa, RENATO, Pontes. **Prática Educativa da Língua Portuguesa em EJA** / Edna Tamarozzi; Renato Pontes Costa. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

UNESCO. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – **CONFINTEA VI**: marco de ação de Belém. Brasília: UNESCO, 2010
_____. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**, 2017. Disponível em: (<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>; acesso em 20/06/2017).