



CURRÍCULO EM EJA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CARÁTER MULTÍPLICE E DIFERENCIADO DESTA MODALIDADE DE ENSINO

Zwinglio Alves Rodrigues¹; José Jackson Reis dos Santos²

1. Mestrando em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd-Uesb - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb; Grupo de Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. E-mail: zwinglio@live.com.
2. Doutor em Educação - Departamento de Filosofia e Ciências Humanas – DFCH - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd – Uesb - Grupo de Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. E-mail: jackson_uesb@yahoo.com.br

EIXO TEMÁTICO 8: GESTÃO ESCOLAR E EDUCACIONAL NA EJA

RESUMO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), vinculada também ao Grupo de Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). Ele inscreve-se no campo do currículo no contexto da Educação de Jovens e Adultos, buscando responder à seguinte questão de pesquisa: Como ocorreu o processo de produção curricular no projeto Tempo de Aprender II em uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia? Com base na referida pergunta, o objetivo deste trabalho é analisar o processo de produção curricular do projeto Tempo de Aprender II, tomando como referência o contexto de uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia na cidade de Vitória de Conquista. A ideia de pesquisar a EJA na Rede Estadual de Educação da Bahia partiu dos interesses em aprofundar estudos nessa modalidade de educação face aos poucos ou quase inexistentes estudos que se direcionam à EJA no âmbito estadual. Esta conclusão funda-se nas justificativas da relevância e conclusões de algumas teses e dissertações consultadas por nós (SANTOS, 2013). Para tanto, realizaremos uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio de estudo de caso, adotando como procedimentos para produção de dados a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos oficiais. Neste ensaio, fazemos um recorte para discutir uma das temáticas centrais da pesquisa, a saber: currículo na EJA. Para Oliveira (2008), discutir sobre currículo em EJA é uma tarefa complexa por causa do caráter múltiplice e diferenciado desta modalidade. Arroyo (2006), dentre outros pesquisadores, reconhece que esta modalidade é atravessada por peculiaridades. Como articular uma discussão sobre currículo com o público inserido nesse universo? Os alunos da EJA, consoante Arroyo (2006, p. 22), “[...] são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com



trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia”. O currículo precisa levar em conta que esses alunos da EJA (os alunos das outras modalidades também) são marcados por particularidades, idiossincrasias, saberes e diversidade cultural. As experiências sociais e sua diversidade devem enriquecer o currículo. Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 44) escreve: “Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos.” A despeito do desafio concernente à articulação entre currículo, conhecimento tido como legítimo e as experiências sociais, Oliveira (2008) se propõe a discorrer sobre alguns pontos na área de currículo na expectativa de contribuir com as discussões. Na esteira da discussão do que eleger na construção de um currículo para a EJA, Oliveira (2008) entende ser necessário superar o modo tradicional de se compreender currículo em favor de uma visão que perceba as práticas materializadas dos que dão dinamicidade aos conteúdos programáticos no cotidiano. Ela também destaca ser de fundamental importância levar em conta a singularidade e o movimento dos currículos construídos no âmbito da escola (OLIVEIRA, 2005). Na escola, as propostas curriculares formais e organizadas amalgamam-se aos currículos criados no cotidiano. Dado que para a autora há um movimento cotidiano envolvendo os currículos, pois estes não estão imunes às subjetividades daqueles que os implementam, ela reflete sobre a “[...] noção da tessitura do conhecimento em rede” como suplantadora do paradigma do processo de conhecimento pautado na imagem da “árvore do conhecimento” que pressupõe linearidade dos saberes que se deve ter acesso (OLIVEIRA, 2008). “Segundo esta noção, o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos [...]”. A autora está se referindo ao processo de apropriação do conhecimento que ocorre quando fios das redes de saberes já apropriados se enredam aos fios das novas informações passadas. Dessa tessitura de fios, surge um conhecimento com sentidos que necessariamente não precisam ser o pretendido pelo agente transmissor. Sem conectividade entre a nova informação e interesses prévios do informado, a aprendizagem e os conhecimentos são mínimos. Criação e transmissão de conhecimentos ocorrem em redes. Assim, não há, “[...] portanto, nenhuma previsibilidade de caminho” (OLIVEIRA, 2008, p. 15). Desse modo, estabelece-se uma distinção clara entre o modo tradicional de se conceber a aprendizagem individual e coletiva – “cumulativos e adquiridos” – e a perspectiva da “tessitura do conhecimento”. Nesse processo de tessitura do conhecimento via redes, é *conditio sine qua non* apontar que “[...] todos os aspectos da realidade vivenciada, dos hábitos familiares aos programas de televisão assistidos, passando por experiências mais amplas, bem como a vida afetiva e familiar, contribuem para a tessitura das redes de subjetividades” (OLIVEIRA, 2008, p. 17). Tomando como paradigma essa concepção, uma proposta curricular formal, pautada no pensamento científico moderno se mostra empobrecida, pois a mesma engessa “a riqueza dos processos reais da vida social, e, portanto, escolar” (OLIVEIRA, 2005, p. 236). Engessa porque reduz à menor importância os conhecimentos cotidianos em favor do conhecimento científico que prioriza os aspectos quantitativos do cotidiano. A proposta curricular segundo o modelo formalista tende, por sua própria natureza, separar “[...] a pessoa que vive e aprende no



mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares” (OLIVEIRA, 2008, p. 17). No tocante à EJA, isso se soma a um agravante que é a dinâmica sócio-cultural das etapas da vida dos jovens e adultos que é ignorada e dá um caráter infantilizado ao fazer pedagógico junto a esses alunos. Conteúdos curriculares devem ser contextualizados, levar em conta identidades pessoais, faixas etárias e diversidades coletivas (BRASIL, CEB, 11/2000), suprimindo assim qualquer caracterização infantilizada do trabalho pedagógico. As pessoas que se dirigem à EJA são: “[...] adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos” (BRASIL, p. 61). De modo geral, este é o perfil dos alunos jovens e adultos que deve ser considerado no ato de assegurar gratuitamente o acesso a esta modalidade conforme propugna o Legislador (BRASIL, 2014). Até então, alguns resultados dos nossos estudos são: existência de poucos estudos direcionados à EJA no âmbito estadual (SANTOS, 2013); currículo é uma construção social (GOODSON, 2010); discutir sobre currículo em EJA é uma tarefa complexa por causa do caráter múltiplo e diferenciado desta modalidade e boa parte das propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar as múltiplas experiências dos estudantes da EJA (OLIVEIRA, 2008); qualquer texto político educacional e proposta curricular, sempre estarão imbricados com inter-relações no campo das correlações de forças políticas (BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Palavras-chave: Currículo; Educação de Jovens e Adultos; Projeto Tempo de Aprender II.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

_____. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: Seminário nacional sobre formação do educador de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAHIA. **Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida**. Secretária de Educação do Estado da Bahia. Política de EJA da Rede Estadual, 2009.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CURY, Jamil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000.



GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **In**: Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Tendências recentes dos estudos e das Práticas curriculares. **In**: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **In**: MOURA, Tania Maria de Melo (org.). **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 15.

SANTOS, Biano Sueli. **Narrativas de mulheres alunas da EJA**: sobre como percebem e lidam com a matemática. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2013.