

Parte I - Educação de Jovens e Adultos em Roda de Conversas

Capítulo 1 - Currículo e cotidiano da Educação de Jovens e Adultos

Enio Serra

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SERRA, E. Currículo e cotidiano da Educação de Jovens e Adultos. In: FERNANDES, A.P., and LOPES, P.C., eds. *O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 31-49. ISBN: 978-65-87949-02-4.

<https://doi.org/10.7476/9786587949024.0003>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Capítulo 1

Currículo e cotidiano da Educação de Jovens e Adultos

Enio Serra

Primeiras palavras

Este texto surge de uma roda de conversa com educadoras e educadores em torno do currículo escolar e sua relação com o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA).¹ Ao longo da discussão, surgiram muitas inquietações e apareceram muitas indagações que povoam a prática docente, principalmente quando se trata da dimensão curricular do trabalho pedagógico com jovens e adultos trabalhadores. Tais questões não procuravam verdades prontas e estabelecidas nem respostas definitivas. Apenas lançaram ao ar e às mentes a necessária reflexão e a busca por outros sentidos do cotidiano. E é com esse espírito que as palavras que aqui correm pretendem chegar aos professores e professoras que atuam na EJA.

O texto inicia justamente pela relação entre currículo e docência. Ao discorrer sobre esse tema, pretendo problematizar, entre outros aspectos, a definição, a seleção e a organização dos conteúdos das aulas, no sentido de argumentar que estas são tarefas

¹ Evento intitulado Educação de Jovens e Adultos em Roda de Conversas, cujo tema “Currículo e Cotidiano na Educação de Jovens e Adultos” foi abordado em 30 de março de 2016, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

e incumbências do educador e de seu papel intelectual no processo educativo. As referências e as bases para esse trabalho intelectual são discutidas em seguida, assim como as questões relativas às escolhas em torno dos temas e objetos do conhecimento escolar quando se trata da EJA. Ainda com a preocupação voltada para a seleção de conteúdos, o texto provoca a reflexão sobre esse processo e a abordagem didática do conhecimento escolar, perguntando sobre a necessidade de se pensar um currículo específico para essa modalidade da Educação Básica. Traz ainda a discussão acerca das especificidades do aluno trabalhador e de como a escola as considera na elaboração das propostas curriculares. Reafirma a necessidade do trabalho coletivo nos processos educativos e finaliza recuperando os preceitos da pedagogia libertadora e problematizadora.

Assim, a partir das questões levantadas, convido-os a conversar, ou melhor, convido-os a conversarem entre si por meio deste e de outros trabalhos. Que as ideias e perguntas aqui lançadas possam ser estimuladoras e desencadeadoras de novas discussões e debates e que estes, por sua vez, possam provocá-los a refletir sobre suas práticas, corroborando-as ou redefinindo-as à luz das novas ideias e descobertas que porventura surgirem.

Educadores e práticas curriculares

O que ensinamos? Por que temos que ensinar este ou aquele tema e os alunos têm que aprendê-los? Quem define os conteúdos das disciplinas escolares? Com que critérios? Essas e outras perguntas devem estar presentes em todos os educadores e educadoras que pretendem desenvolver um trabalho pedagógico baseado no pensamento crítico e criativo, já que estranhar aquilo que nos é tão familiar e tão próximo faz parte de atitudes e condutas emancipatórias. Se queremos esses pressupostos para nossos alunos, temos que praticá-los nós mesmos. E não há nada tão mais familiar e próximo aos docentes quanto os conteúdos disciplinares. Afinal, nós

os conhecemos desde que éramos alunos da Educação Básica e lhes damos abrigo em nossas memórias escolares. Passamos pelo Ensino Superior, adentramos as escolas como professoras e professores, e eles continuam lá, muitos deles inabaláveis.

Por que poucos de nós questionamos o que nos é imposto como programa curricular? Por que desconfiamos de colegas que tentam mudar a lógica estabelecida? Por que censuramos os autores de livros didáticos que se atrevem a substituir um tema consagrado para um determinado ano de escolaridade por outro tradicionalmente previsto para outro momento? Mais e mais perguntas surgirão quanto mais tentarmos compreender a contraditória relação que se estabelece entre educadores e o currículo escolar. Em outras palavras, quanto mais conversarmos e refletirmos sobre nossas práticas curriculares, mais teremos chances de nos percebermos como profissionais da educação, e não como meros reprodutores de algo pré-determinado.

Quando Arroyo (2011) nos afirma que a identidade docente tem como referência recortes do currículo, pois somos sempre associados ao que ensinamos, e é o conhecimento veiculado nas aulas que nos caracteriza enquanto educadores, ele nos convida a assumirmos nossa identidade como intelectuais que pensam e trabalham com as relações humanas por meio do conhecimento; mais especificamente, mediante o conhecimento escolar. É por isso que, embora muitas vezes não reconheçamos, temos posições questionadoras quanto a alguns objetos de ensino e nos perguntamos sobre as razões que nos obrigam (ou não somos obrigados?) a ensiná-los.

No que se refere à construção do conhecimento com alunos jovens e adultos trabalhadores, essas questões se intensificam, pois, se quisermos desenvolver de fato um trabalho pedagógico significativo, precisamos problematizar a seleção e a organização dos conteúdos. É necessário estranhá-los, analisá-los, questioná-los e nos perguntarmos sobre o sentido que eles têm para os alunos. A seleção e a organização dos conteúdos disciplinares são dimensões

do currículo que não podem ser negligenciadas, principalmente quando se trata da EJA. Nessa modalidade, o tempo e os propósitos estipulados para o trabalho pedagógico não podem ser comparados aos previstos para crianças. Se, para estas, a seleção de temas já é algo problemático e alvo de intensos debates, para jovens e adultos, isso toma proporções mais agudas pelo simples fato de que justamente não lidamos com crianças, e sim com trabalhadores e trabalhadoras que levam vida de adulto, muitos dos quais são mães, pais, chefes de família, responsáveis pelo seu próprio sustento ou pela contribuição financeira na manutenção do domicílio em que habitam. São, portanto, sujeitos com saberes experienciais que nos demandam e exigem uma programação curricular específica.

É fato que há muitas educadoras e educadores em escolas e em projetos de educação popular que já preveem e trabalham na perspectiva da especificidade curricular da EJA. Mas é fato também que boa parte das escolas ainda desenvolve o trabalho pedagógico na lógica supletiva; quer dizer, define, seleciona e organiza os conteúdos escolares a partir da compressão do currículo preestabelecido para crianças e adolescentes. Os motivos que levam a essa prática são muitos, mas, muitas vezes, a insegurança e a dúvida em propor a programação predominam e dificultam o salutar ato de ousar e experimentar. Afinal, em boa parte dos casos, fomos formados para reproduzir, e não para construir currículo, pois sempre nos disseram que teríamos que seguir o livro didático ou nos basear nas questões dos vestibulares ou do ENEM. Em razão disso, comumente nos exigem o mesmo programa para toda a escola e nos controlam por meio da vigilância dos diários de classe ou por meio das provas únicas e iguais para todas as turmas. E, se nosso parâmetro de escolarização continua sendo o que se faz com crianças e adolescentes, por que razão faríamos diferente com a EJA? Além disso, muitos de nós, quando nos desafiamos e ousamos pensar essa especificidade, vemo-nos sozinhos nessa tarefa e, sem apoio de colegas, das direções e coordenações, muitas vezes declinamos.

Outro aspecto que nos inibe nessa busca é a pouca tradição escolar na produção de propostas curriculares e de materiais didáticos voltados para a EJA. Apesar de muitas propostas específicas terem sido elaboradas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (DCNEJA),² é verdade, porém, que essa produção ainda é incipiente e nem sempre prevê a perspectiva problematizadora da educação. A partir dessa constatação, é importante que se reflita sobre os modelos que vêm orientando as práticas curriculares na EJA. Quais seriam eles? Estariam de fato a serviço da especificidade da EJA? Sobre que perspectivas políticas e pedagógicas?

Quais as referências dos educadores para a seleção e organização dos conteúdos disciplinares?

Construção social e histórica, o currículo escolar se configura em uma verdadeira arena de conflitos, e as disputas em torno do conteúdo programático da Educação Básica têm se dado em diferentes e variadas esferas. Dos gabinetes do MEC, passando pelas empresas educacionais, agências multilaterais, editoras de livros didáticos, até as escolas e salas de aula do país, os embates expressam não só as visões de mundo de cada segmento da sociedade como também os meios mediante os quais se dão os enfrentamentos. Vale lembrar o recente processo de discussão e definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que envolveu desde a Fundação Lemann³ até pesquisadores e professores universitários.

² As principais foram: Proposta Curricular para a EJA (2002), Cadernos de EJA (2007) e o Plano Nacional do Livro Didático para a EJA (2011 e 2014).

³ A Fundação Lemann é uma organização educacional criada pelo megaempresário Jorge Paulo Lemann, que tem como pretensão buscar “soluções inovadoras” para a educação brasileira. Tal organização faz parte do Movimento pela Base Nacional Comum, grupo criado por especialistas e empresários para apoiar a Base por meio do desenvolvimento de pesquisas e insumos técnicos. Em 2013, a Fundação Lemann, junto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), organizou e realizou o Seminário Construindo uma Base Nacional Comum, cujo propósito era debater sobre padrões curriculares comuns no Brasil (ver <http://www.consed.org.br/>)

Pensar e definir a política de currículo não é, portanto, algo ingênuo e simples, abarca diferentes interesses e aponta sempre para um determinado projeto de educação e de sociedade.

No que se refere à EJA, a disputa pela concepção de trabalhador e de educação para a classe trabalhadora revela aquilo que Gramsci chamava de “marca social da escola”. Para Rummert e Ciavatta (2010), essa marca expressa o fato de que, na sociedade capitalista, há um tipo de escola para cada grupo ou classe social. Nessa perspectiva, a escola para os trabalhadores, nos dias atuais, não passaria de formação aligeirada e superficial destinada à geração de mão de obra para o mundo empresarial, diferente do que poderia ser uma formação mais integral e consistente que privilegiaria a constituição do trabalhador intelectual.

Na elaboração de propostas curriculares e materiais didáticos para a EJA, essas disputas aparecem quando se analisam as concepções pedagógicas, de conhecimento e de aluno nelas presentes. Muitas vezes nos deparamos com a “expressão da marca social da escola dos subalternizados, que se assenta na cultura dos mínimos” (Rummert e Ciavatta, 2010), ou seja, nos deparamos com propostas que não se preocupam com a formação mais abrangente do educando a partir de referenciais da pedagogia crítica, e sim com o mínimo de conteúdos estabelecidos, tendo como base a educação de crianças e adolescentes (currículo supletivo) ou com o estabelecimento de competências para a produção do trabalhador apropriado para a acumulação flexível do capital⁴ (currículo por competências).

Se pensarmos na maioria das escolas de EJA, veremos que o currículo supletivo ainda predomina, embora muitas vezes mesclado a práticas mais problematizadoras. Nesses casos, as referências dos

central-de-conteudos/consed-e-fundacao-lemann-realizam-seminario-construindo-uma-base-nacional-comum).

⁴ Fase atual do capitalismo global caracterizada, entre outros aspectos, pelo trabalho polivalente, precarizado e pela desregulamentação das leis trabalhistas.

educadores para a seleção e a organização dos conteúdos disciplinares continuam sendo os livros ou materiais didáticos voltados para o público infantil. Mesmo com o recentemente implementado Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA),⁵ por exemplo, vê-se que, apesar de algumas coleções levarem em consideração aspectos da especificidade do aluno trabalhador na abordagem didática dos conteúdos, a maioria das propostas recomendadas não avança no sentido de se pensar um currículo próprio para a EJA. É comum, em rodas de conversa, debates e palestras, professores e professoras se queixarem dessa característica geral das obras que deveriam ser voltadas para o público jovem e adulto. Tal fato pode indicar o quanto ainda são necessários estudos, pesquisas e trocas de experiência no sentido de se desvelar práticas curriculares que vão na contramão das perspectivas hegemônicas.

Boa parte dessas práticas contra-hegemônicas encontra-se em experiências de educação popular, isto é, em projetos educativos vinculados a movimentos sociais ou a entidades que tomam como referência a perspectiva libertadora e problematizadora da educação. Estreitar os laços entre os cursos de EJA presentes em escolas públicas e essas experiências de educação crítica e não formal pode se configurar em oportunidade de estabelecimento de outros referenciais para a seleção e a organização do conteúdo programático. Acredito que a escola pública de EJA tem muito a aprender e a trocar com a educação popular, principalmente no que se refere à disseminação e à ampliação do trabalho pedagógico emancipatório.

⁵ A primeira edição do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) ocorreu em 2011 e abrangeu o Ensino Fundamental.

Há temas específicos para a EJA que não são abordados tradicionalmente na escolarização de crianças?

Como seria essa especificidade curricular da EJA? Em que medida ela realmente garante um processo de ensino-aprendizagem pensado para alunos trabalhadores? Essas indagações nos levam a pensar sobre a existência ou não de temas específicos para a EJA. Temas que não fariam sentido ou seriam de difícil compreensão para crianças e adolescentes, mas que seriam perfeitamente compreensíveis e significativos para jovens e adultos independentemente da etapa da Educação Básica. Para aprofundar tais reflexões, é preciso recorrer a dois aspectos da organização curricular: eixos temáticos gerais ou temas geradores para todas as disciplinas e as especificidades de cada disciplina escolar.

No que se refere a temas gerais, é preciso, primeiramente, diferenciar alguns termos que se consolidaram no vocabulário pedagógico. Por eixo temático, compreende-se um tema articulador entre diferentes disciplinas e desencadeador de questões específicas para cada disciplina desenvolver. Em geral, a escolha do eixo temático cabe aos professores ou à equipe pedagógica e independe da participação dos alunos. Já tema gerador é um termo advindo da pedagogia libertadora de Paulo Freire e é definido a partir da pesquisa sobre o contexto local e da investigação sobre o que o autor chama de universo temático dos educandos (Freire, 1987). Ambos se constituem em possibilidades de seleção de conteúdos mais condizentes com o universo adulto, com destaque para o tema gerador, pois, em sua própria gênese, considera o contexto e as condições materiais de vida dos educandos na definição do que ensinar e aprender.

No tocante às disciplinas escolares, é importante salientar que é preciso lançar um olhar mais aprofundado sobre suas trajetórias, uma vez que as disciplinas escolares são também construções sociais e históricas. Esse processo é que explica não só a presença delas

no currículo escolar, como também as mudanças e permanências no conjunto de temas característicos de cada uma. A história das disciplinas pode contribuir muito para o estabelecimento de temas específicos para a EJA, na medida em que nos fazem ver com mais clareza a constituição do conhecimento escolar e a relação destes com as ciências de referência. Quero dizer com isso que é possível a definição de temas diferentes para a educação de crianças e adolescentes e para a educação de jovens e adultos. Com base nas trajetórias disciplinares, conseguimos enxergar que o que determina a programação curricular é muito menos um conjunto de critérios técnicos e epistemológicos e muito mais uma gama de decisões políticas e pedagógicas relativas à própria tradição escolar ou às características da escola e do grupo social ao qual ela se dirige.

Sendo assim, educadores podem verificar o quanto os conhecimentos disciplinares colaboram na compreensão dos fenômenos e das temáticas da vida cotidiana dos trabalhadores por meio de assuntos não muito comuns às crianças e aos adolescentes. Em muitos projetos, propostas curriculares e materiais didáticos, por exemplo, o tema “trabalho” se configura em eixo temático central da programação.⁶ Além disso, são muitas as professoras e professores que percebem, em sua vida diária, que essa especificidade se dá a partir do contexto social e pedagógico em que estão inseridos e, na ausência de referências que atendam às suas necessidades, constroem sua programação curricular e seus próprios materiais didáticos, selecionando conteúdos significativos e próprios para adultos e jovens das classes populares.

A partir dessas reflexões, é possível problematizar a ideia de que, no que se refere ao trabalho pedagógico com a EJA, o conteúdo escolar deve ser o mesmo daquele desenvolvido na educação

⁶ Este é o caso da coleção “Cadernos de EJA”, material didático elaborado no âmbito do governo federal, em 2007, com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica na EJA. A coleção é formada por treze cadernos temáticos, todos eles com o tema trabalho como eixo articulador entre as temáticas. Para maiores informações, ver Fávero e Serra (2011).

de crianças e adolescentes. Aqueles que defendem essa perspectiva, afirmam que o que deve mudar é a abordagem didática dos conteúdos, e não esses em si. O currículo, assim, é visto como algo fixo, engessado e sujeito a regras rígidas e únicas para toda a Educação Básica. Se nem mesmo para o ensino dito regular essa premissa deve ser válida, que dirá para a escolarização de jovens e adultos. É preciso lembrar, antes de tudo, que a EJA é uma modalidade da Educação Básica e, como tal, comporta outros modos de se desenvolver o processo educativo, estando o currículo entre os elementos mais importantes desse processo. Portanto, não só a abordagem didática dos conteúdos deve considerar as características dos educandos, como também a seleção e a organização do conhecimento escolar, já que é o conjunto de elementos do processo educativo que dará sentido à escola como um todo.

Essa especificidade deve levar em consideração, entre outros aspectos, os saberes da experiência, a condição de jovem e adulto da classe trabalhadora, o contexto socioespacial, o tempo do trabalho pedagógico. Isso não quer dizer, no entanto, superficialidade e aligeiramento. Em uma perspectiva problematizadora, a superação dialética do pensamento simples em direção à consciência filosófica e ao pensamento crítico e criativo deve ser o principal objetivo a ser atingido.

Quem são os sujeitos com os quais compartilhamos o conhecimento escolar?

Políticas e práticas curriculares voltadas para a EJA não podem prescindir de reflexões sobre os sujeitos com os quais se compartilha o conhecimento escolar. Em uma primeira análise, podemos caracterizar a maioria dos educandos como trabalhadores de baixa renda, ou melhor, como pertencentes à classe trabalhadora. Identificá-los a partir de seu lugar na divisão social do trabalho, da classe social ou a partir do pertencimento a grupos culturais

subalternizados é fundamental para reconhecer o caráter de classe da EJA e compreender sua própria existência enquanto modalidade de ensino.

Em países como o Brasil, onde as desigualdades sociais são imensas e históricas, não se pode confundir a EJA com a educação de adultos, com qualquer adulto, com qualquer educação. É preciso deixar claro que nos referimos à garantia do direito à educação por parte de frações da classe trabalhadora mais destituídas de direitos. Vale dizer que utilizo o conceito ampliado e atualizado de classe trabalhadora,⁷ que vai além dos trabalhadores do setor produtivo e engloba os trabalhadores do setor de serviços, desempregados, terceirizados e todos aqueles submetidos a formas precarizadas de trabalho. A muitos desses foi negada a possibilidade da educação escolar na infância e na adolescência. E essa é uma situação provocada pela sociedade de classes, uma vez que a estrutura desigual tem condicionado as políticas oficiais, com raras exceções, a beneficiarem os setores mais privilegiados da sociedade, justamente aqueles que não precisam se lançar ao mundo do trabalho desde cedo para assegurar sua própria sobrevivência e a de sua família.

Com isso, não nego o fato de que, entre os trabalhadores, encontramos a diversidade. São mulheres e homens negros, mestiços, brancos, com relações hetero ou homoafetivas, que adotam variadas crenças religiosas, egressos de diferentes culturas regionais, mas, ao mesmo tempo, e cada vez mais, imersos na cultura de massa. São também migrantes do campo ou de pequenas cidades, pequenos agricultores, trabalhadores rurais sem terra, pescadores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas e outras populações marginalizadas historicamente. São ainda jovens das periferias e favelas urbanas recém-egressos das salas de aula diurnas. São, portanto, pessoas que sofrem não apenas as opressões pelo lugar que ocupam na sociedade de classes, mas, junto a essas e potencializadas por

⁷ Sobre a ampliação e atualização do conceito de classe trabalhadora, ver Antunes (1999).

essas, também sofrem discriminação por sua origem étnica, pela condição de gênero, por sua orientação sexual, por sua religião, por seu sotaque regional, pelo lugar onde vivem. No entanto, é a condição de classe que as leva aos cursos de EJA.

Compreender essa diversidade e ir além dos estereótipos não é tarefa simples. Isso implica abertura e flexibilização na relação com o outro, quebra de hierarquias e exercício da escuta ativa sobre o que os trabalhadores têm a dizer. Em outras palavras, é preciso praticar o diálogo, conforme nos indica Freire (1986, 1987). A presença dos estereótipos e a ausência da dialogicidade nas salas de aula da EJA têm levado à reiteração da baixa autoestima e do autobloqueio que muitos jovens e adultos trabalhadores experimentaram quando passaram pela escola na infância ou na adolescência. Sobre essa questão, Freire e Shor (1986) afirmam que muitos alunos sofrem autobloqueio geralmente devido a uma restrição externa que vem de professores que lhes dizem que não são capazes de aprender. A partir de suas experiências como educadores, os autores apontam que, ao desafiar os alunos, podemos provar-lhes que podem aprender e, conseqüentemente, os tornamos mais livres.

Nesse sentido, práticas curriculares que reconhecem a potencialidade dos saberes da experiência não se contentam com os conteúdos preestabelecidos. Reinventam, recriam constantemente o conhecimento escolar e situam o processo de aprendizagem nas condições reais de cada grupo (Freire e Shor, 1986). Para adotar essa “pedagogia situada”, que nos indicam Freire e Shor (1986), é necessário conhecer o grupo de alunos com os quais se trabalha. Conhecer em sentido amplo, ou seja, de que forma estão inseridos no mundo do trabalho, o que pensam, o que sabem, de onde vêm, suas trajetórias ao longo da vida de trabalhador, suas manifestações culturais. Para a pedagogia problematizadora, importa saber quem são esses sujeitos, pois é por meio desse conhecimento que o currículo deve ser pensado e executado.

A prática curricular problematizadora, no entanto, não é fácil. É extremamente desafiadora para os docentes e para a escola em geral. Para praticá-la, amarras devem ser soltas, inseguranças superadas e medos dominados. Trocar experiências com colegas docentes e dialogar com os alunos talvez seja um bom começo para ousar e prosseguir.

Nesse sentido, o levantamento do perfil do aluno pode ser um caminho possível, já que, por meio de um pequeno questionário aplicado aos educandos, pode-se ter acesso a uma série de informações relevantes para conhecê-los um pouco mais a fundo e proceder às decisões que envolvem a seleção e a organização de conteúdo. Quanto mais a escola como um todo estiver envolvida nesse processo, melhor será o resultado e mais ricas serão as análises empreendidas. Para tanto, o trabalho coletivo deve ser estimulado como forma de garantir a prática reflexiva, investigativa e crítica. Só assim a dialogicidade tem condições de se tornar plena, pois dialogam gestores, educadores e educandos.

O necessário e frágil processo coletivo

No entanto, nem sempre o trabalho coletivo é possível. Vivemos em uma sociedade com poucas práticas democráticas no cotidiano das pessoas. Em muitas redes de ensino, são comuns os casos de autoritarismo, fisiologismo e populismo como formas anti-democráticas de gerir e coordenar as escolas. Além disso, as políticas neoliberais, de caráter privatista e mercadológico, têm reforçado e disseminado a ideia de que educadores não são educadores, e sim professores que exclusivamente professam ensinamentos, em uma perspectiva bem próxima à educação bancária denunciada por Paulo Freire. Vistos como reprodutores de currículos mínimos ou básicos, muitos educadores têm enfrentado sérios embates para fazer valer suas concepções. Muitos outros, porém, sucumbem ou concordam,

por diferentes e variados motivos, com a premissa reprodutora da profissão docente.

Em jogo, a disputa de sentidos sobre a EJA e, conseqüentemente, sobre a formação do trabalhador. Tal fato revela que o conflito é algo inerente ao processo educativo. Porém, vive-se hoje, no Brasil, uma radicalização à direita que se configura em perseguição às ideias progressistas e, conseqüentemente, à pedagogia crítica. Em muitas instituições educativas, o conflito salutar e fruto das divergências dialogadas cede lugar ao controle, ao ataque à autonomia docente e a práticas gestoras reguladoras da docência. Esse é o caso do projeto Escola sem partido,⁸ que enxerga doutrinação ideológica de esquerda no desenvolvimento do pensamento crítico e vê na figura do educador problematizador um inimigo a ser combatido.

Ademais, enfrentar a estrutura desagregadora e fragmentária da maioria das escolas públicas é outro desafio ao processo coletivo. Diferentemente dos projetos de educação popular, em geral, incentivadores de práticas coletivas e dialógicas, as escolas, com algumas exceções, mantêm tradições que concentram na figura da diretora ou diretor a autoridade única e a quem se deve a tomada de decisões. A despeito de avanços advindos com a LDB, a qual tornou possível a gestão democrática em muitas redes públicas de ensino, principalmente no que se refere a eleições diretas para a direção, muito ainda se tem que superar para atingir de maneira integral relações democráticas e participativas nas escolas. A luta pela gestão democrática nas escolas de EJA é também a luta pela educação emancipadora e libertadora dos trabalhadores. É a luta pela perspectiva de que outra escola é possível, de que outra EJA é viável.

⁸ Projeto criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib e apresentado ao Congresso Nacional e em diferentes Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores pelo país. O projeto defende punições a professores denunciados por “doutrinação ideológica” de seus alunos. Em algumas dessas instâncias, o projeto foi aprovado, caso, por exemplo, da Assembleia Legislativa do estado de Alagoas, em 2016.

A reafirmação da EJA com referência na educação popular

É preciso e importante dizer que a reafirmação da EJA com referência na educação popular passa também pela luta por uma gestão democrática e participativa no que se refere às políticas de currículo. Experiências de participação mais ativa de professores e comunidade escolar em geral na construção curricular tiveram lugar em algumas redes municipais e estaduais com a redemocratização do país em meados dos anos 1980. A LDB consolidou a indicação da elaboração dos projetos político-pedagógicos pelas escolas, e, entre os anos 1990 e 2000, vimos novas experiências participativas acontecerem. É verdade, porém, que a tradição de um currículo pré-determinado e alheio à participação de educadores e educandos continuou prevalecendo e, mais recentemente, a partir da primeira metade dos anos 2010, acentuando-se com base em argumentos advindos da visão mercantilista, privatista e empresarial da educação.

Para Saul e Silva (2011), o atual contexto tem levado cada vez mais a escola pública a se configurar como “repositório de decisões das políticas curriculares reguladas por um Estado avaliador que se utiliza de inúmeros condicionamentos [...] de modo a garantir a efetividade das políticas geradas em instâncias centrais da administração da educação” (Saul e Silva, 2011, p. 6). Para os autores, a proposta de educação crítico-transformadora, ou seja, a educação popular difundida mediante a obra de Paulo Freire e de tantos outros educadores, contrapõe-se frontalmente a essa lógica autoritária de condução das políticas de currículo. Isso porque essa perspectiva defende que as escolas tenham voz na construção de propostas curriculares, pois só assim se pode concretizar valores e práticas de escolas verdadeiramente democráticas. E, entre esses valores, encontram-se princípios inerentes à participação e à autonomia.

Como garantia desses princípios, principalmente no que se refere à participação, é fundamental que toda a comunidade escolar se envolva nas discussões e definições do currículo escolar. Isso quer dizer que, no caso da EJA, seja assegurada a atuação dos educandos nesse processo, afinal, trata-se de pessoas jovens e adultas plenas de saberes experienciais que podem em muito contribuir para uma proposta curricular significativa para todas e todos. Saul e Silva (2011), no entanto, alertam para o fato de que é preciso “compreender, com Freire, que esses sujeitos que estão na escola ou em seu entorno têm contribuições de natureza diferente nas políticas de currículo e que cabe, ainda, à escola potencializar essas diferentes participações nas decisões e ações sobre o currículo” (Saul e Silva, 2011, p. 7).

Reafirmar a EJA com base nos preceitos da educação popular, contudo, não significa que estamos diante de um dever simples e descomplicado. Exatamente pela força do pensamento hegemônico, essa tarefa se mostra árdua e conflituosa, muitas vezes tendo que se imprimirem esforços contínuos para desconstruir, entre os membros da própria comunidade escolar, imagens arraigadas e fixas sobre a escola e seu papel social. Por isso, muitos se perguntam se é possível, de fato, fazer a educação popular na rede pública de ensino. Indagam se essa concepção de educação não estaria mais afeita à educação não formal ou a projetos educativos vinculados a movimentos sociais. Para esclarecer esse aspecto, Freire (2001, p. 56) afirma que a educação popular a que ele se refere “é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática”. Sendo assim, não só é possível a educação popular nas escolas públicas de EJA, como também é aconselhável que se a desenvolva, uma vez que são os trabalhadores das classes populares que as frequentam majoritariamente.

Todavia, com o intuito de contribuir para a superação de dúvidas e receios, o autor nos recorda que “não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais” (Freire, 2001, p. 54). Para ele, mesmo não podendo tudo, a prática educativa pode muita coisa. Com isso, alerta para o fato de que se deve recusar tanto o otimismo ingênuo, que crê na educação como solução para todos os problemas, como também o pessimismo acrítico, para o qual a educação escolar não passa de reprodutora das ideologias opressoras e das desigualdades sociais. Para Freire, as duas visões são antidialéticas porque não recorrem à história como possibilidade e não reconhecem o papel das subjetividades. E, especialmente em relação aos que exageram no caráter reprodutivista da educação, o autor diz que eles não compreendem que, embora sejamos programados a aprender, não somos determinados. Nesse sentido, afirma que “é exatamente por isso que, ao lado da tarefa *reprodutora* que tem, indiscutivelmente, a educação, há uma outra, a de contradizer aquela. Aos progressistas é esta a tarefa que nos cabe e não fatalistamente cruzar os braços” (Freire, 2001, p. 55).

Assim, em meio às contradições, a concepção problematizadora da educação pode, e deve, ser levada às escolas públicas de EJA. Se somos educadores e educadoras progressistas, se acreditamos e lutamos por sociedades mais justas, temos que realizar o possível de hoje para que se concretize, amanhã, o impossível de hoje. Para Freire (2001, p. 56),

cabe a educadoras e a educadores progressistas, armados de clareza e decisão política, de coerência, de competência pedagógica e científica, da necessária sabedoria que percebe as relações entre táticas e estratégias, não se deixarem intimidar”.

Palavras finais

Políticas e práticas curriculares fazem parte do cotidiano das escolas, assim como conversas e trocas de ideias e impressões sobre esse mesmo cotidiano. Nos cursos de EJA, o diálogo entre educadores e entre estes e os gestores se torna mais premente, uma vez que são raros os profissionais da educação que tiveram em sua formação inicial discussões e reflexões acerca das políticas públicas para a EJA e do trabalho pedagógico com alunos jovens e adultos trabalhadores. O diálogo por meio das conversas torna-se, assim, parte da formação continuada. E quanto mais as conversas girarem em torno do currículo, quanto mais forem organizadas em momentos a elas destinados, quanto mais forem sistematizadas, melhor servirão de base para novas reflexões e outras formas de praticar currículo.

E se é pretendido desenvolver políticas e práticas curriculares com base na perspectiva problematizadora, de base freireana, as conversas devem se estender aos educandos. Conforme tentei dialogar com o leitor e com a leitora, a EJA problematizadora não pode prescindir do protagonismo de seus alunos. Seja em que grau for e com a profundidade possível em cada momento, a conversa com eles tem que ser encarada como elemento crucial da tomada de decisões relativas ao que ensinar e aprender e como ensinar e aprender. Sem isso, há grandes chances de se continuar a prevalecer a educação bancária, tradicional e acrítica, isto é, uma educação que pouco reconhece seu papel social e pouco contribui para a aprendizagem significativa e transformadora.

Como não há fórmulas mágicas nessa perspectiva nem pacotes prontos a serem aplicados, acredito que somente a conversa encarada e organizada como metodologia de trabalho pode colaborar para a superação das dificuldades, dos medos, das inseguranças e dos anseios. Somente ela pode ajudar no enfrentamento das adversidades e da negação do direito a uma educação que faça sentido

para homens e mulheres, jovens e adultos, trabalhadores, sujeitos plenos de experiência e de cultura forjadas em seus cotidianos.

O convite à conversa e ao diálogo foi feito. Que sejam dois educadores a conversar, que seja toda a escola, que seja o educador e seus educandos apenas. Não importa, o currículo da EJA deve ser fruto desses, por vezes, pequenos e breves, mas grandes e essenciais debates em torno da escola, em torno do que significa ensinar, educar, aprender, refletir, pensar, criar. Enfim, do que significa viver.

Referências

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CIAVATTA, M. e RUMMERT, S. “As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, pp. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- FÁVERO, O. e SERRA, E. “Análise da Coleção Cadernos de EJA: materiais pedagógicos para o 1.º e o 2.º segmentos do ensino fundamental de jovens e adultos”. In TIRIBA, L. e CIAVATTA, M. (org.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora da UFF, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].
- _____. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).
- _____. e SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SAUL, A. M. e SILVA, A. G. “O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola”. *Revista E-curriculum*. São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.