

CURRÍCULO E POBREZA: TECENDO DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Cleberon Cordeiro de Moura¹
João Maria de Castro Pontes²
Ivone Priscilla de Castro Ramalho³

RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo principal analisar a relação entre currículo e pobreza na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da perspectiva dos estudantes desse contexto educativo. A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões em torno das práticas curriculares da Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma concepção de currículo como algo que é inventado e reinventado a partir da própria produção cultural desses sujeitos. A metodologia escolhida para a realização deste estudo tem como eixo a abordagem qualitativa, recorrendo-se ao uso de instrumentos como entrevistas semiestruturada, relatos, análise documental, observação da prática pedagógica docente e da participação dos alunos. Nos resultados da pesquisa, evidenciamos que as práticas atreladas ao contexto social e um currículo construído pelos próprios sujeitos contribuem para uma maior participação, inclusão, autonomia, conscientização e empoderamento.

Palavras-chave: Educação; Práticas Curriculares na Educação de Jovens e Adultos; Empoderamento.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo principal analisar a relação entre currículo e pobreza na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da perspectiva dos estudantes desse contexto educativo. O interesse por essa investigação surgiu a partir de uma experiência docente própria durante 6 anos de atuação nessa modalidade de ensino e também devido a inquietações pessoais relacionadas ao currículo, ao observar que o que é oferecido não atende às reais necessidades dos estudantes, existindo assim, uma disparidade entre o currículo prescrito e o que efetivamente ocorre no espaço da sala de aula, ou seja, entre as práticas pedagógicas e os anseios desse público alvo. Dessa forma, colocamos como cerne da discussão os seguintes questionamentos: Qual a relação entre currículo e pobreza na construção de aprendizagens significativas ao cenário da Educação de Jovens e Adultos? Deve-se trabalhar o elenco de conteúdos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais ou com base nas peculiaridades, dificuldades e desejos apresentados pelos discentes?

¹ Pós-graduado em Educação, Pobreza e Desigualdade Social- Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN.

² Pós-graduado em Educação, Pobreza e Desigualdade Social- Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN

³ Professora/Orientadora do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social- Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN.

Como hipótese, compreendemos que os alunos dessa modalidade expõem características peculiares a serem levadas em consideração durante o processo de elaboração da proposta curricular e das metodologias que serão utilizadas na instituição educativa, e caso contrário, o currículo será concebido apenas como uma mera listagem de conteúdos a serem seguidos progressivamente. Nesse sentido, pode-se dizer que se faz necessário transpor o entendimento de que os currículos escolares são somente uma seleção de conteúdos e disciplinas organizadas em uma grade curricular, ou seja, estático, parado, sem perspectiva de mudança, nem contextualização.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões em torno das práticas curriculares da Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma concepção de currículo como algo que é inventado e reinventado a partir da própria produção cultural desses sujeitos. Por isso, optamos, nesta pesquisa, em dar vez e voz a esses sujeitos, compreendendo de que forma resistem, lutam e constroem significações sobre o mundo, a vida e o conhecimento.

Nessa perspectiva, a metodologia escolhida para a realização deste estudo tem como eixo a abordagem qualitativa que se refere à construção e tratamento de informações sem uso de análises estatísticas, recorrendo-se ao uso de instrumentos como entrevistas semiestruturada, relatos, análise documental, observação da prática pedagógica docente e da participação dos alunos. No referencial teórico, utilizamos, principalmente, os seguintes autores: Arroyo (2006/2008); Paiva (2004/2007), Lopes (2004); Lopes; Macedo (2011), Freire (1997), Sacristan (2000).

1 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está permeada por processos discriminatórios na sociedade brasileira, a qual ainda não apresentou os avanços necessários para romper com a lógica da negação dos direitos educativos aos jovens e adultos. Ainda são precárias as condições de oferta e muito frágeis às políticas de acesso, permanência e elevação da escolaridade. (CAPUCHO, 2012).

Não obstante, há que se destacar o cenário político atual, em que essa modalidade de ensino encontra novos espaços para pesquisas educacionais, principalmente no âmbito acadêmico. De acordo com Arroyo (2006), as universidades, e os centros de pesquisa e de formação assumem os jovens e adultos e seus processos de formação como foco de pesquisas e

de reflexão teórica. Ou seja, as universidades em suas funções de ensino, pesquisa e extensão se voltam para a EJA, o que pode identificar um aspecto promissor.

Ainda de acordo com esse autor, há outros indicadores promissores para reconfiguração da EJA, pois vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas. Podemos encontrar indicadores novos de que o Estado assume o dever de responsabilizar-se publicamente pela EJA. Cria-se um espaço institucional no Ministério da Educação e Cultura (MEC), na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Discute-se a EJA nas novas estruturas de funcionamento da educação básica – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB). Criam-se estruturas gerenciais específicas para EJA, nas Secretarias Estaduais e Municipais.

A autora Jane Paiva (2004) a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), as novas construções da realidade brasileira passam a ser incorporadas ao aparato legal, em um movimento semelhante ao que vinha ocorrendo em outros países [...]. Mas, o país explicitava sua opção político-ideológica, destoando do concerto das nações presentes à V Conferência Internacional de Jovens e Adultos- CONFITEA, sustentando ser a educação de adultos um “desvio” causado pelo fracasso do ensino fundamental de crianças. Na contramão, as políticas governamentais descumpriam o preceito constitucional e promoviam a exclusão.

A concepção governamental de 1990 até 2002 agravou o afastamento da EJA como um processo de educação continuada, indispensável para acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologia, das artes, expressões, linguagens, culturas, enfim, que o mundo, especialmente a partir do fenômeno da globalização, conferia à história. Para Paiva (2004, p. 32-33): “ o Parecer CNE/CEB 11 de 10 de maio de 2000, conferiu à EJA um texto de diretrizes que a reinsere no plano em que precisa ser discutida, compreendida e apreendida: o do direito”.

Vale ressaltar a importância da ação conjunta entre Estado e sociedade civil, em busca de espaços de atuação. Nesse campo de lutas, podemos destacar a experiência inovadora dos Fóruns de EJA com a finalidade de legitimar novas práticas. Animados pela convocação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para preparar, ao longo de 1996, em nível nacional e latino-americano, a participação na CONFITEA, inicia-se no Estado do Rio de Janeiro, em junho, uma estratégia de trabalho conhecida como

Fórum de Educação de Jovens e Adultos. Para Paiva (2004, p. 37):

A marca principal desses Fóruns é, de modo geral, o caráter informal, não institucionalizado, não submetido a nenhuma instância de poder formal, embora alguns apresentem coordenações mais ou menos estruturadas.[...]. Por esta marca têm podido interferir, em muitos casos, nas políticas locais, de maneira que, cada vez mais, constituem políticas públicas, dada a relevância da participação e a consciência do lugar político que ocupam.

É pertinente destacar que a EJA, somente, se afirmará entrando nos espaços que os movimentos sociais vão abrindo nas lutas por seus direitos. “As experiências mais determinantes na história da EJA foram àquelas vinculadas aos movimentos sociais tão determinantes do avanço da legitimidade dos direitos” (ARROYO, 2006, p. 29).

[...] Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados [...]. (ARROYO, 2006, p. 29-30).

Sendo assim, podemos aproximar-nos com outro olhar e ver uma riqueza, nesse caráter aberto e nessa diversidade de atores e de intervenções. De fato, a abertura à diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e, sobretudo, de trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, social e pedagógicas. Essa diversidade do trato da EJA pode ser vista como uma herança negativa, mas pode ser vista também como riqueza. A EJA sempre aparece vinculada a outro projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos.

2 CURRÍCULOS E SUAS RELAÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR

O conceito de currículo é construído a partir de diferentes expressões que se concretizam no contexto escolar. Pode-se afirmar que o currículo é todo o procedimento educativo, as atividades planejadas e desenvolvidas no espaço escolar. “O currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente.” (YOUNG, apud SACRISTÁN, 2000, p. 19). Neste entendimento, no contexto

educacional, Tenreiro (2002, p. 130) destaca: “O currículo desempenha a função de explicitar os aspectos de desenvolvimento e socialização dos educandos, ao citar tais aspectos, o currículo estabelece intenções educativas quanto ao planejamento e ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”.

Nesse contexto, estudar e compreender um campo tão complexo como o do currículo requer que se investigue os momentos históricos, socialmente datados e localizados onde as questões macro e também micro são postas à sociedade. Entender o reflexo dessas questões no espaço escolar exige o entendimento de que atividades curriculares, tanto teóricas quanto práticas, não são isoláveis das lutas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade como um todo. Nessa concepção, Silva (2013, p.91) diz:

O currículo passa a ser concebido como as práticas socioculturais coletivamente construídas pelos sujeitos sócio-históricos inseridos em um determinado contexto concreto de realidade; fazem opções, planejam, organizam e desencadeiam fazeres, sempre comprometidos com uma determinada concepção de sociedade e de mundo.

Nessa visão, a partir do momento em que os atores de um contexto não conseguem abarcar necessidades que contemplem cada um, com certeza haverá exclusão/haverá violação (ões); haverá um fortalecimento das desigualdades sociais. Para Arroyo (2008, p.7): “O currículo nunca é neutro. Podemos, por exemplo, reproduzir as desigualdades e injustiças sociais ou contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente democrática”.

Nesse sentido, à medida que a escola promove momentos de discussão sobre o seu Projeto Político Pedagógico ela dá voz e vez aos cidadãos que a constitui, uma vez que os “discursos não podem ser abafados, as vozes precisam ser ouvidas”. Ações como essa mostram a importância de valorizar cada ser e sua história de vida. Nesse sentido, esses momentos são de fundamental importância na produção de saberes e práticas sociais que vislumbrem os anseios dos sujeitos e conseqüentemente a superação da dicotomia pobreza/currículo, resultando no *empoderamento social*.

3 CURRÍCULO, POBREZA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Um diálogo possível

Na sociedade contemporânea sabe-se que a escola reflete o ideário transformador de sujeitos, de histórias, de mudanças sociais, todavia, as promessas de superação da pobreza adotadas pelas instituições falseiam um papel mascarado por discursos demagógicos, visto que

o espaço escolar ainda é reprodutor da pobreza. Nesse sentido, se faz necessário uma quebra nesse modelo de pensamento. A escola, assim como seu currículo não podem ser reprodutores do paradigma de desigualdade social, mesmo que esses façam parte de uma conjuntura social. Sendo assim, Arroyo (2008, p. 12) acrescenta: “os currículos tem ignorado a pobreza e os (as) pobres como coletivos, e isso resulta exatamente no oposto do que se promete, pois contribui para manter os indivíduos atolados em formas de viver distantes”.

Nessa ótica, ressaltamos a importância do papel do professor na desmistificação da cultura da submissão ou de uma educação linear. Se faz necessário relacionar conhecimento, cultura e racionalidade com desenvolvimento e com “superação” da cultura da pobreza, uma vez que possibilitará outra relação entre currículo, conhecimento, cultura científica, percurso escolar e pobreza. Para Arroyo (2008, p.22) essa nova postura é iniciada quando:

Reconhecer os coletivos empobrecidos como sujeitos de saberes, reconhecer esses “outros” saberes, outros modos de pensar, outras leituras de si e de mundo, outras culturas passará a ser central na construção de currículos que se articulem com a pobreza, que dialoguem com os coletivos empobrecidos e seus filhos e filhas no percurso escolar, não como atolados na irracionalidade, mas trazendo outra racionalidade.

Nesse sentido, é importante que o indivíduo desenvolva capacidades⁴ se constitua como autor da sua história. Diante do exposto, um questionamento é pertinente: Por que os diversos conhecimentos desenvolvidos em várias áreas não contribuem para a articulação entre currículo e pobreza, e principalmente a superação dessa última? Simples.

Reconhecer a pobreza é reconhecer a realidade a qual cada sujeito está inserido: escolas, unidades de saúde, bairros, cidades, haja vista esse e outros ambientes serem permeados pela diversidade e desigualdade social resultante de um processo social, econômico, político e cultural. À proporção que se conhece a realidade, pode-se intervir-la de forma mais eficaz, no entanto, há um fortalecimento de uma cultura moralista da pobreza desencadeada pela falta de informação, ocasionada pela massificação dos veículos de comunicação que afirmam que há um ciclo vicioso fortalecido pelos programas sociais.

Nos dias atuais, as instituições escolares têm um caráter dual, ou seja, reproduzem desigualdades e também podem ser considerados palcos emancipatórios, haja vista, as práticas diárias realizadas pelos professores, gestores, funcionários e até mesmo pelos próprios alunos refletirem tais situações. Essas situações são acentuadas quando se fala em Educação de Jovens e Adultos que é garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da

⁴ Capacidade do indivíduo se empoderar superando as dificuldades.

Educação Nacional- LDB- 9.394/1996, mas que está bem aquém de refletir o ideário de suas funções: reparadora, equalizadora, qualificadora.

Frente a esse contexto, podemos afirmar que a maioria das ações expostas, tanto de reprodução ou emancipação, muitas vezes, não estão nítidas, uma vez que torna comum naquele ambiente, não sendo percebida pelos atores, ou consideradas rotinas. Convém destacar que na maioria das vezes há, em um mesmo espaço, ambas as práxis, visto que inconscientemente (ou conscientemente) são praticadas pelos sujeitos daquele contexto.

Diante desse cenário é indispensável que toda instituição de ensino tenha um Projeto Político Pedagógico - PPP e que este possua um currículo real que reflita os anseios dos seus atores sociais, uma vez que na maioria das vezes as abordagens não contemplam as minorias, não estão vinculadas a pobreza. O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Presidente Costa e Silva (2015, p.4) expõe a representação da pobreza quando cita: “a escola tem como objetivo instrumentalizar as massas para o exercício da cidadania, devendo oferecer um ensino voltado para análise crítica da realidade na qual está inserida”. Dessa forma, ao expressar a palavra ‘massa’ entendemos como “o povão”, “o geral”, “a maioria”. Sendo assim, vincula a educação ao público em destaque. Essa informação é ratificada posteriormente, quando é exposta no PPP a caracterização da escola e seu público:

A clientela predominante é de alunos filhos de trabalhadores da agricultura, dos quais muitos estão desempregados. Isso leva a maioria das mães ao trabalho doméstico em Natal, vindo em casa a cada 15 dias ou uma vez por mês. [...]. O nível de escolaridade predominante nas famílias e na comunidade é de Ensino fundamental incompleto, muitos deles nem chegaram a concluir o ensino fundamental I. Assim, encontramos analfabetos e/ou analfabetos funcionais. No turno noturno os alunos são jovens e adultos, a maioria trabalha na agricultura, principalmente no plantio e colheita do abacaxi, principal fonte de renda da comunidade. (PPP, COSTA E SILVA, 2015, p.6).

Nessa linha de pensamento fica claro que a pobreza é considerada como algo extraescolar, mas que adentra o ambiente institucional, trazendo com seus sujeitos suas características e comportamentos. Nessa ótica, Arroyo (2008, p.10): “Quando se imputa aos (às) pobres a sua condição de pobreza e considera-se que são carentes de valores, passa-se a entrever apenas uma solução: educá-los (as) nos valores do trabalho, da dedicação e da perseverança, desde a infância”.

Diante do contexto apresentado precisa que o que é exposto no documento oficial não é incorporado nos discursos e práticas de alguns profissionais, ou seja, o Projeto Político Pedagógico que expõe ideal, não traduz o real, ou seja, não abarca

na labuta cotidiana a sociedade da diversidade, não compreende os diversos atores com suas trajetórias de vida. Acreditamos que um fator contribuidor para distanciamento entre teoria e prática é a falta de conhecimento sobre o conteúdo do próprio Projeto Político Pedagógico da escola, como também, a falta de conhecimento e limitação de conceitos contribuintes para manutenção de ações e da pobreza no ambiente escolar. Portanto, as ações propostas no currículo das instituições de ensino precisam contemplar organização curricular, trabalho, concepções de valores, democracia, humanização, porém se faz necessário um estudo desses para que em seguida possam inovar em sua práxis e conseqüentemente minimizar as reproduções da pobreza em seus tempos e espaços.

4 CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: Reflexões de uma práxis

Para dar sustentabilidade à análise dos dados construídos no desenvolvimento da pesquisa, o campo representativo foi a Escola Municipal Presidente Costa e Silva/Ielmo Marinho-RN⁵ que atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo os níveis I (1º, 2º e 3º anos), II (4º e 5º anos), III (6º e 7º anos) e IV (8º e 9º anos) da Educação de Jovens e Adultos.

Os sujeitos da pesquisa foram 4 professores da EJA, onde se deu a observação da pesquisa de campo. Como sujeitos da pesquisa temos ainda 17 discentes dos níveis III e IV da Educação de Jovens e Adultos com idade entre 15 e 52 anos, e que retornaram seus estudos por motivos variados. Para coleta de dados optamos pela entrevista semiestruturada composta por 12 questões abertas. A aplicação da entrevista ocorreu na sala de aula, nos 3 horários de aula dedicados à língua portuguesa (dias 17 e 24 de novembro de 2015 respectivamente nos níveis III e IV). Os instrumentos para a coleta de dados foram à observação e a análise documental, como também as entrevistas semiestruturadas. Esses dados contribuíram na construção do panorama da imagem dos alunos sobre o currículo praticado pelos professores da modalidade de ensino.

4.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

⁵ Situado na mesorregião Agreste Potiguar e na microrregião Agreste Potiguar, limitando-se com os municípios de Bento Fernandes, Taipu, Ceará-Mirim, São Pedro, Macaíba, São Gonçalo do Amarante e Santa Maria, abrangendo uma área de 313 km².

As observações na sala de EJA demonstram uma prática pedagógica que estimula os educandos a serem cidadãos críticos. Um fator a destacar foi um educador com uma prática padronizada e tradicional, com discurso arcaico e conteúdos descontextualizados. As atividades são voltadas para a estimulação do senso crítico, onde os alunos possam expor seu pensamento sobre os fatos da sociedade contemporânea. Os materiais didáticos utilizados em sala de aula são elementares, como o livro didático que nem todos possuem. Porém muitas atividades são construídas por meio de pesquisas na internet. A relação professor aluno é excelente, demonstrado por meio dos diálogos e elogios por parte dos educandos.

Compreendemos em Snyders (1993 apud MOURA, 2010) que a prática pedagógica atrelada à relação discente/docente é um fator que contribui na construção de significados das tarefas realizadas, uma vez que estreita-se relação, estreita-se olhares, estreita-se comportamentos facilitando a participação. Freire (1997, p.79-80) destaca a relação humana no processo da educação afirmando que:

Educar é um ato de amor onde mulheres e homens se entendem como seres inacabados prontos para aprender sendo que não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funde [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo.

É nesse ato contínuo troca e diálogo que paulatinamente atingem-se os objetivos propostos, tanto traçados pelos educandos como também pelos educadores, as aprendizagens de ambos são significativas. No que tange às entrevistas com os educandos da Educação de Jovens e Adultos, quatro perguntas são centrais na discussão da temática.

Primeiro- Como você sente diante de todas as propostas de atividades da escola? Você sempre interage? Ou contribui de alguma forma?

Em unanimidade os alunos responderam que se sentem bem e a vontade com o rol de atividades propostas pelos professores uma vez que as atividades sempre trazem temas atuais tanto de relevância local, como nacional. Falaram que contribuem e interagem com as atividades, pois a participação é um requisito avaliativo, o que nos remete ao pensamento de Kramer (1997, p.19):

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta.

O segundo questionamento remete-se aos contributos das atividades no contexto de vidas dos educandos. Foi realizada a seguinte pergunta: Você acredita que todas as propostas de atividades contribuem para sua vida? De que forma?

Todos entrevistados responderam que sim, destacando que as temáticas desenvolvidas nos seminários, júris simulado, estudos dirigidos, provas, simulados ajudam a desenvolver a leitura e a escrita, como também a desenvolvura na participação atuante na sociedade. Em direções próximas, Kramer (1997, p.21) afirma: “É preciso propor caminhos, levantando perguntas e gerando perguntas, experimentando caminhos, ao invés de pretender trazer saídas prontas”.

Nessa perspectiva, as metodologias adotadas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem têm que ser corporificadas com as subjetividades da historicidade de vidas dos sujeitos aprendentes. Não se pode pensar e agir no campo de ideal, mas praticar o real.

O terceiro questionamento expõe: Que conhecimentos você acha importante para sua vida que não faz parte do currículo escolar?

Houve uma variedade de respostas, mas uma grande parte enalteceu aulas de capoeira, teatro, informática, aulas de campo, aulas de culinária, cultura local, etc. Destacaram ainda cursos profissionalizantes que pudessem contribuir na inserção no mercado de trabalho. Pereira, (2011, p.94) vem chamar atenção dizendo:

O educador da EJA precisa estar preparado para fazer do espaço da sala de aula um espaço da construção coletiva, em que a pesquisa, como princípio educativo e pedagógico, contribua para a construção da aprendizagem significativa dos educandos, estando atento às necessidades e características do grupo de acordo com a realidade escolar e a vivência de cada educando.

Dessa forma, o grande desafio dos professores da Educação de Jovens e Adultos é a criação de uma proposta curricular básica contextualizada com as reais necessidades do mundo contemporâneo que empodere seus atores sociais com capacidades, competências e habilidades.

O quarto e último questionamento: Em sua opinião, o currículo de sua escola deve ser melhorado? Em que quesito? Justifique.

A maioria dos alunos disse que sim, acrescentando que poderiam ampliar o número de aulas de educação física, aulas de campo. Poderia melhorar o lanche a estrutura da escola que não é adequada para EJA. Lopes (2011, p.102) diz:

Ele precisa encontrar na escola um espaço onde possa refletir sobre suas experiências de vida, as coisas do senso comum e as teorias oferecidas pela escola, para criar uma visão crítica desses conteúdos, construindo suas próprias concepções a respeito do mundo que o cerca.

Portanto, fica nítido que o currículo da Educação de Jovens e Adultos tem que contemplar a essência dos diferentes atores que fazem parte deste universo. As histórias de vida valorizadas e ressaltadas na práxis pedagógica. Nesse sentido, percebemos que é educar é um ato de ação-reflexão-ação que permite o enlace entre teoria e prática desencadeando a formação humana. Nesse sentido, “o currículo é um campo conflituoso de produção cultural, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 111). Devemos atentar, ainda, para a necessidade de considerar a produção de discursos híbridos nessas políticas curriculares, numa bricolagem de múltiplos discursos. Uma alternativa seria um currículo instituinte em contraposição à ideia de currículo como expressão do instituído.

Assume-se, assim, a concepção de tessitura de conhecimento em rede (PAIVA, 2007). Para ensinar é preciso que o que se ensina se conecte com interesses, crenças, valores ou saberes daquele que se coloca em situação de participe do processo de aprender. Na sala de aula, a experiência curricular acontece de forma semelhante, mesmo quando se têm materiais, manuais e modelos a seguir. Professores e alunos tecem alternativas práticas com os fios que suas próprias atividades cotidianas, dentro e fora da escola, lhe fornecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre a relação entre, currículo, pobreza e Educação de Jovens e Adultos é falar de movimentos, mudanças, histórias de cidadãos que se confundem com as propostas e alternativas de práticas pedagógicas nas diferentes regiões da nação, porém que necessitam de um diálogo mais estreito entre o real e o ideal. Esse diálogo é o princípio da construção de um currículo que dar voz e vez aos sujeitos aprendentes, possibilitando-os construções de conceitos, interpretações, representações, contradições, oposições e conflitos que desencadearão em aprendizagens significativas ao longo da vida.

Nessa perspectiva, o currículo escolar tem que compreender seu significado de forma não pontual, mas que vislumbre o fluir de instâncias maiores compreendendo a singularidade de cada sujeito que traz consigo um currículo e que possibilita o encontro de outros currículos gerando novas significâncias nessa relação. Portanto, as práxis adotadas as instituições de ensino necessitam contemplar organização curricular que envolvam processos emancipatórios, atrelados aos fatores políticos, econômicos, educacionais, religiosos, ideológicos, culturais e

interculturais que visem à humanização do sujeito e à valorização de suas histórias e consequentemente minimizem as reproduções da pobreza por meio do empoderamento social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- _____. **Pobreza e Currículo: Uma articulação Complexa**. IN: Módulo IV: **Pobreza e Currículo: Uma articulação Complexa**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 159)
- CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. – São Paulo: Cortez, 2012.
- ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE COSTA E SILVA. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Ielmo Marinho. 2015.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- KRAMER, S. **Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídios para uma leitura crítica**. Rev. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97.
- LOPES, C.D. **Reconhecer as Necessidades dos Educandos para qualificar o Currículo**. IN: Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores. – Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011. 258 p. : 22 cm. – (Educação em rede)
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, maio/jun/jul/ago, 2004.
- LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. – São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, R. S. **Currículo: Campo, Conceito e Pesquisa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MOURA, C.C. **Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise da Escola Pública do Brasil**. Projeto de Pesquisa. 45f. Departamento de Ensino de Graduação – DEG – Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Ceará - Mirim/RN, 2010.
- PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Dp&A editora, 2004.
- _____. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2007.
- PEREIRA, M. M. A. **As diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos e o Currículo**. IN: Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores. – Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011. 258 p. : 22 cm. – (Educação em rede)
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, A. F. G. da. **O currículo na práxis da Educação Popular: Projeto Pedagógico Interdisciplinar- Tema Gerador via rede temática**. IN: PERNAMBUCO, M.M; PAIVA, I. A. de. (orgs). Práticas Coletivas na Escola. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras; Natal/RN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.
- TENREIRO, M. O. V. **Avaliação da Aprendizagem e Currículo: Algumas Reflexões**. Olhar de professor, Ponta Grossa. PR. p. 129-139, 2002.