



O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS LEGAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS SUJEITOS

Raiana Barboza de Oliveira ¹
Jéssica Ribeiro de Oliveira ²

RESUMO

Este artigo tem como finalidade apresentar um estudo acerca dos aspectos legais que permeiam o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que ela busca atender aos sujeitos que não tiveram oportunidades de acesso no ensino regular na idade esperada. Posto isso, é pertinente mencionar a importância do currículo para a Educação de Jovens e Adultos na construção de uma prática democrática e inclusiva. Com esse propósito, foram analisadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, os autores Di Pierro (2005), Silva (2015), Freire (2006), Arroyo (2014), entre outros. Para tais fins, a metodologia utilizada apoiou-se na pesquisa de cunho bibliográfico, debruçando-se nas leis e nos autores mencionados. Destarte, os objetivos consistem em analisar a relevância do currículo, quem são os sujeitos que compõem tal ensino, bem como as leis que garantem o direito à educação para o referido público-alvo da EJA. Portanto, consideramos que a Educação de Jovens e Adultos carece de novas práticas pedagógicas, a fim de valorizar a diversidade cultural e a realidade dos sujeitos que compõem essa modalidade, de forma que o currículo seja inclusivo e se atente às necessidades desse público.

Palavras-chave: Currículo, Educação de Jovens e Adultos, EJA, Escola, Lei.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracteriza-se por ser uma modalidade da Educação Básica que visa atender às/aos alunas/os que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de concluir os seus estudos de forma regular. Posto isso, a trajetória escolar desses sujeitos apresenta-se assinalada por interrupções, não alcançando, assim, o acesso ou a permanência no ensino regular em razão de problemas sociais, culturais, políticos e econômicos. De acordo com Gadotti (2008, p. 31), “os jovens e adultos trabalhadores lutam

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, raiana.oliveira@ufpe.br;

² Professor orientador: Professora substituta Assistente vinculada ao Departamento de Ensino e Currículo, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Mestra em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste (UFPE/FACEPE), integrante/pesquisadora do Imaginário - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura, jessica.ribeiro@ufpe.br



para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo”.

Dessa forma, podemos observar que o cotidiano da EJA é composto por estudantes transpassados por sentimentos de esperança, para conquistar uma vida mais justa, digna e humana após a conclusão de seus estudos. Arroyo (2017, p. 38) nos revela que essa modalidade “se caracterizou sempre por ser o lócus onde se condensa a tensa construção histórica de identidades coletivas tão condensada nos currículos de formação de docentes-educadores/as nem nos nos currículos para trabalhar com os educandos”.

Os sujeitos ao chegarem ao ambiente escolar se deparam com realidades distintas, visto que as abordagens curriculares não buscam abordar os conteúdos referentes às mais variadas vivências desses discentes. Diante das práticas pedagógicas e da pluralidade cultural, o currículo da EJA deve se atentar à realidade presenciada por esses sujeitos, tendo em vista inúmeros são os que retornam à escola com o intuito de aprender a escrever e a ler, para fins de uso pessoal, social, empregatício, bem como identitário e de pertencimento à determinada cultura.

Portanto, o presente artigo consiste em analisar a relevância do currículo, quem são os sujeitos que compõem tal ensino, bem como as leis que garantem o direito à educação para o referido público-alvo da EJA.

METODOLOGIA

O estudo apresenta uma abordagem de cunho qualitativo, que segundo Minayo (2001) se preocupa

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.21-22)

Desenvolvemos também uma pesquisa de tipo bibliográfica que evidencia concordância com a temática em questão, a fim de fundamentar as reflexões e as hipóteses propostas ao decorrer do artigo. Para Severino (2007), a pesquisa caracteriza-se por ser um

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador



trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Além disso, fizemos uso da análise documental, procedimento que utiliza de análise de documentos como fontes de informações, com a finalidade de fundamentar e estabelecer diálogos com as discussões propostas pelas/os pesquisadoras/es (LUDKE; ANDRÉ, 1986) como forma de complementar a pesquisa bibliográfica. Dessa forma, foram analisadas a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, os autores Di Pierro (2005), Silva (2005), Freire (2006), Arroyo (2014), entre outros.

REFERENCIAL TEÓRICO

Uma Breve História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A EJA, em inúmeras situações, foi compreendida pelos políticos do nosso país com uma perspectiva voltada às campanhas de combate ao analfabetismo, “separada” do sistema educacional. Somado a tal situação, também se faz presente a negação de uma parcela das instituições públicas em ensinar, bem como possibilitar a oportunidade de estudos a esse público, acarretando no desestímulo e no abandono por parte dessas/es estudantes. Posto isso, a Educação de Jovens e Adultos se faz presente no Brasil desde o período de colonização, onde os Jesuítas buscavam alfabetizar/catequizar os indígenas, como uma forma de propagação da fé advinda do catolicismo. Para Strelhow (2010), através da expulsão dos Jesuítas no século XVIII e a chegada da Família Real ao nosso país, a EJA passa a sofrer inúmeros retrocessos.

A criação da Constituição de 1934, momento no qual é estabelecido o dever do Estado com a educação, medidas são tomadas para que seja cobrada a responsabilidade e o direito do ensino para todos. Nesse período, ocorre a disseminação do Ensino Técnico-Profissional como uma forma de preparo para a mão-de-obra para o comércio e a indústria. Segundo Ribeiro (2001) a educação de adultos começa a estabelecer limites na história da educação no Brasil na década de 30, devido a uma estabilização do sistema público educacional elementar no país. É nesse período que o Brasil passa por diversas transformações devido ao processo de industrialização e crescimento populacional urbano. Dessa maneira, “a oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos” (RIBEIRO, 2001, p. 19).



Na década de 40, a EJA passa a ser percebida como um ampliado da Escola Formal, especificamente para a Zona Rural, além de ser vista como uma forma de desenvolver e redemocratizar o Brasil. No ano de 1950, surgem dois rumos para a educação: o primeiro compreendido como conscientizador e libertador, concebida por Paulo Freire, em que visava a alfabetização das/os educandas/os através de discussões que levem em consideração os seus conhecimentos prévios, enquanto o segundo voltado para o funcional e o profissional (FREIRE, 2006).

Em 1964, como consequência do Golpe Militar, surge uma ruptura política, onde os movimentos que tinham por base a educação e a cultura acabam por ser censurados, perseguidos e reprimidos. No ano de 1967, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no qual propõe uma alfabetização com base conservadora e controlada pelo Estado, perdurando pela década de 70 e fundamentando até 1985 através de iniciativas, como o Programa de Educação Integrada (PEI).

A Lei de Reforma nº 5.692/71, no Artigo 24, revela ser imprescindível quanto às questões que abarcam o Ensino Supletivo, mencionando “que terá por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971, p. 5). Mais adiante, o Processo de Democratização do País de 1980 compreende os movimentos sociais, iniciando a abertura política. Os projetos voltados à alfabetização se dedicam a turmas de nível de pós-alfabetização. Já em 1985, o MOBRAL passa a ser extinto, cedendo o lugar à Fundação EDUCAR. Após o seu fim, a década de 90 é perpassada pela ausência de políticas públicas e reformulações pedagógicas direcionadas à EJA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, altera o “Ensino Supletivo” para a “Educação de Jovens e Adultos”, porém não sobre as questões referentes ao analfabetismo. Em 1997, ocorreu a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, promovida pela Organização das Nações Unidas (UNESCO), representando um avanço importante para a história da educação, tendo em vista que almeja estabelecer o acesso e a qualidade da educação a todas as modalidades, de forma a incluir a Educação de Jovens e Adultos em tais objetivos inclusos nos artigos 37 e 38: 1) destinada às pessoas que não tiveram acesso, ou continuidade dos estudos, na idade própria; 2) Os sistemas de ensino devem manter os supletivos (cursos e exames) compreendendo a base comum curricular, qualificando o andamento dos estudos em caráter regular (BRASIL, 1996).

No ano 2000, há a aprovação do Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que aborda sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, destacando o direito de todos os cidadãos



à educação, além de promover as funções equalizadora, qualificadora e reparadora, a fim de diferenciar a Educação de Jovens e Adultos da “aceleração” ao término dos estudos aos educandos, ratificando, assim, a exigência em contextualizar aos docentes, o Currículo e as metodologias empregadas nas instituições de ensino.

O Currículo e a Educação de Jovens e Adultos

O currículo caracteriza-se por ser uma organização de todas as vivências e experiências que a escola nos proporciona. Essas experiências são trazidas na forma de conteúdos que abordam diferentes temáticas dentro das áreas de conhecimentos. Esse documento também abarca as abordagens que devem ser utilizadas para tal aplicação.

De uma forma geral, o currículo tem sido muito discutido por alguns campos de pesquisa, onde foram elaboradas algumas teorias, de forma que possamos melhor compreendê-lo. Inicialmente, há as Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e, posteriormente, as Teorias Pós-Críticas. A primeira é focada em conteúdos sem o questionamento da sua aplicabilidade na vida prática do aluno, ou seja, eram basicamente memorizados e associados nas concepções da pedagogia e correntes tradicionais da educação. A segunda possui uma visão de questionamento, do que ensinar e quais conteúdos serão ensinados, se atentando ao fato de que tudo o que é ensinado pode provocar mudanças no aluno, permitindo que ele seja um agente transformador, já que toda teoria está baseada nas relações de poder.

O currículo visto como texto, como discurso, como matéria significante, tampouco pode ser separado das relações de poder. Vincular a educação e, particularmente, o currículo, a relações de poder tem sido central para o projeto educacional crítico. Pensar o currículo como ato político consiste precisamente em destacar seu envolvimento em relações de poder (SILVA, 2001, p. 24).

Dessa forma, os conteúdos trabalhados e o currículo devem promover ações de superação da desigualdade social e de libertação, entendendo que é um campo de vivências culturais e sociais de luta para os estudantes da EJA. A terceira, amplia a discussão da Teoria Crítica, entendendo que o conhecimento não é algo pré-determinado e fechado, podendo ser construído e incerto. Ela valoriza o ensino e a discussão de conceitos relacionados à identidade, à etnia, ao gênero, ao multiculturalismo, à raça, à religiosidade e à sexualidade, como nos mostra Corazza, em “*Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora*”:



Esse é o tempo das pedagogias e dos currículos críticos, radicais, emancipatórios, progressistas, cidadãos. É tempo de Paulo Freire e de sua potente produção mundial da Educação Libertadora. Tempo de desconstruir a anterior neutralidade da pedagogia e do currículo e o presumido papel do educador como um iluminado. De relacionar a educação a questões de poder, saber e identidade. De compreender os processos de controle e regulação pelos quais as pessoas tornam-se aquilo que são (CORAZZA, 2005, p. 9).

A compreensão das teorias sobre currículo se faz importante para entendermos a história e os interesses que envolvem a construção dos mesmos, para que possamos perceber, com um olhar mais crítico, o que eles trazem, fazem e em que precisam mudar. Assim, o currículo tem a necessidade de ser nacional, pois se torna mais importante e integra as políticas, garantindo que o aluno aprenda através das diferentes diversidades e culturas presentes no espaço escolar, de forma a valorizar o outro. Vale lembrar que sempre há espaço para o mais, para o diferente, para o que é específico da escola. “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2005, p. 15).

Por conseguinte, é imprescindível que o currículo parta de contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, se atentando às matrizes indígenas, africanas e europeias, buscando a pluralidade cultural como forma de descentralizar e desconstruir o eurocentrismo como uma visão de mundo que tende a colocar as culturas, línguas e práticas sociais europeias como elementos fundamentais na constituição das sociedades modernas. A partir disso, Munanga destaque que

O conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo, etc.. com os quais ele mantém relações ora dialéticas, ora excludentes, conceitos esses também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática (MUNANGA, 2015, p. 4).

Observamos que o racismo e o preconceito são tão profundamente radicados no tecido social e na cultura de nossa sociedade que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos à prática do racismo. Dessa forma, é importante a discussão sobre os direitos sociais ou coletivos no sistema legal e por extensão no sistema escolar que engloba a EJA. É imprescindível ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da nossa identidade nacional, de forma que eles se sintam pertencidos no espaço escolar:



Vejamos algumas formas de pensá-los e conforma-los às quais reagem os coletivos. Em suas ações às formas parciais, superficiais de sua classificação que ocultam os processos mais radicais de sua interiorização e segregação, como coletivos humanos. As categorias mais frequentes com que são vistos, sobretudo no pensamento sociopedagógico, têm sido: marginalizados, excluídos, desiguais, inconsciente. Formas de pensá-los e classificá-los que ocultam formas históricas mais abissais e sacrificiais de segregá-los (ARROYO, p. 40, 2014).

Portanto, ressaltamos a urgência para que haja mudanças no currículo e na instrução básica da Educação de Jovens e Adultos, refletindo as perspectivas e as experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais, de forma a realçar a convivência harmoniosa dos diferentes grupos, o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade, o enfoque sobre a redução dos preconceitos e a busca de igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos, bem como o enfoque social, que estimula o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os diversos grupos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao adentrarmos na modalidade da EJA não podemos deixar de lembrar do patrono da educação Paulo Freire. Para ele, o educar deveria ser voltado ao ato de pensar, onde o aluno deveria construir as suas próprias ideias, pois “aprender a ler, a alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (2006, p. 8). A Proposta Pedagógica Freireana ansiava por superar o analfabetismo político, para se ler o mundo através das experiências do sujeito, bem como de sua cultura e história, com o propósito de reconhecer-se na posição de oprimido e poder libertar-se:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 2013, p. 31).

Através de diversos escritos, observamos que o currículo na Educação de Jovens e Adultos não se atenta aos conhecimentos prévios e às experiências dos alunos. Para Silva



(2005, p. 15), “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Outro ponto a ser destacado remete-se a ausência de políticas públicas voltadas à EJA, sendo vítima do silenciamento e do esquecimento, desfavorecendo e enfraquecendo os sujeitos que fazem parte dessa modalidade de ensino:

Essas pedagogias não surgem soltas, nem como ideários da dinâmica interna do pensamento social e educacional do centro colonizador nem desta ou daquela tendência, deste ou daquele autor. Nem são importadas, frutos de corpos epistemológicos de fora como são narradas na história da Pedagogia. As formas de pensar a teoria social e educacional e as pedagogias em nossa história estão visceralmente atreladas às relações políticas e às formas específicas de pensar e conformar os coletivos sócio-étnico-raciais, de gênero, dos campos e periferias desde a empreitada colonial e continuando no ideário republicano. Nesse sentido carregam as marcas conformantes desses coletivos em nossa história econômica, social, política e cultural (ARROYO, p. 62, 2014).

A modalidade em questão ainda configura-se em docentes utilizando de materiais de cunho infante-juvenil modificados para a realidade do estudante adulto, os levando ao desinteresse e à falta de estímulo em frequentar a sala de aula. Di Pierro (2005, p. 1118) menciona que essas “visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho”. Também deve-se considerar que a maioria dos educandos se encontra no ambiente escolar à procura de saberes e informações advindas do mercado de trabalho. Entretanto, é perceptível que algumas instituições de ensino não atendem a tal expectativa, de forma a apresentar um “universo” que não condiz com a realidade vivenciada por ele, acarretando, em algumas situações, na evasão do alunado na escola:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituiu um melhor entendimento da EJA como uma modalidade pertencente à Educação Básica. O autor Machado (2009, p. 20) a LDB representa “um ponto-chave na chamada reconfiguração do campo”, tendo em vista que ratifica aos jovens e adultos e os seus direitos em uma educação de qualidade e gratuita, que atenda às suas especificidades e necessidades.



Destacamos, também, a falta de formação do docente da EJA, bem como a ausência de espaços que visem aos estudos específicos para esse público-alvo, onde ele pode apresentar dificuldades em ministrar e organizar os conhecimentos e conteúdos pertinentes aos seus alunos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000, p. 4) são abarcadas por documentos que destacam que “será obrigatória uma formação docente que lhes seja consequente”, onde tais locais poderiam dar o suporte necessário a questões que precisam de um diálogo e na formação docente, direcionando o educador nas melhores escolhas e adequações na construção de um currículo que englobe a todos.

Dessa forma, ela precisa estar respaldada em componentes flexíveis que sejam capazes de atender a inovações que priorizem conteúdos significativos na escolarização, visto que “[...] a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000, p. 5). Além disso, o professor deve compreender que os sujeitos possuem diferenciados tempos de aprendizagens dentro de uma sala de aula, visto que todos apresentam as suas particularidades, conhecimentos e experiências em suas bagagens, como nos aponta o autor Arroyo:

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma Pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulada pela sociedade (ARROYO, 2005, p. 35).

Os limites e as possibilidades dos alunos devem, acima de tudo, serem respeitadas, de maneira que sejam apresentadas formas de ensino eficientes para que não ocorra a evasão, com o propósito de que eles estejam assegurados nos processos que envolvem a aprendizagem. É pertinente que em sala de aula sejam utilizadas propostas pedagógicas significativas, valorizando os conhecimentos prévios e as realidades enfrentadas por esses sujeitos, de forma a contribuir na aprendizagem e na construção de vínculos com a escola. Diante disso, Horiguti (2009) destaca as distintas ideias entre o MOBRAL e o método de alfabetização de Freire, assinaladas por diferentes propostas:

Acreditamos que o “método” de Paulo Freire e o MOBRAL baseiam-se em filosofias e metodologias totalmente opostas - enquanto o primeiro procura partir dos conhecimentos prévios dos alunos, levando em consideração suas experiências de vida, suas particularidades, e a partir destes pontos ocorre o trabalho com os conteúdos de ensino, no segundo, houve uma massificação e imposição dos conteúdos, sem atentar às diferenças regionais e singularidades dos alunos (HORIGUTI, 2009, p. 4).



À vista disso, devemos nos atentar ao que se refere às demandas específicas dessa modalidade, visto que ela requer propostas sob o viés prático educativo que sejam apropriadas com a realidade do estudante. Tal educação caracteriza-se por ser um direito adquirido para esses indivíduos, que apresentam as suas mais distintas trajetórias, sendo fundamentada nos vínculos que se formam nos ambientes em que o currículo compreende as práticas pedagógicas. Portanto, refletir sobre a EJA é imprescindível para uma educação que busca ser emancipadora, de forma a se atentar ao sujeito em suas mais variadas dimensões, para que os seus saberes sejam valorizados na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo ainda encontra-se rodeado em inúmeras discussões, apresentando-se como um campo permeado por conflitos, disputas e políticas que abarcam questões educacionais. Na Educação de Jovens e Adultos, tal temática apresenta-se através de distintas reflexões, estudos e propostas, visto que os olhares recaem sobre esses indivíduos e as suas particularidades que sendo necessária a elaboração de políticas-públicas que abarque tal modalidade de ensino.

Os espaços escolares e o currículo necessitam erradicar as práticas excludentes relacionadas à cultura, que por muitas vezes revela-se excludente e segregadora em situações que compreendem o conhecimento dos sujeitos. Dessa forma, conclui-se que a EJA carece de novas práticas pedagógicas, a fim de valorizar a diversidade cultural e a realidade dos sujeitos, para que o currículo seja inclusivo e se atente às necessidades desses alunos. O/A educador/a também necessita ter um olhar mais atento à realidade desses sujeitos, com o objetivo de que sejam planejadas práticas pedagógicas que visem atender significativamente a esse público. Para tanto, se faz necessário uma formação inicial e continuada que possibilite aos profissionais docentes em formação refletir sobre esse novo olhar Para além de um olhar atento para a realidade das/dos educandas/os, o/a educador/a precisa também de que o sistema contribua para essas novas práticas, repensando o currículo desde os cursos de formação inicial.

Portanto, é imprescindível que eles sejam respeitados e tenham os seus direitos assegurados ao que concerne à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, contribuindo na busca da emancipação, bem como na compreensão do mundo e de si como sujeito.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p 19- 50.

_____, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB – 5.692/7. Brasília, 1971.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09 de agosto de 2023.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer no 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. > Acesso em: 08 set. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. In: **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM**, Porto Alegre, V.o 12, março de 2005.

DI PIERRO, M. C. Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial Outubro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, Prática e Proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

HORIGUTI, Angela Curcio. **Do mbral ao PROEJA**: conhecendo e compreendendo as propostas pedagógicas. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos) -



Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, 2009. Disponível em: <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201051103752984angela_curcio_horiguti%E2%80%A6.pdf>. Acesso em: 13 de agosto de 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei no 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. Em Aberto, Brasília, v.22, n.82, p. 17- 39, nov., 2009

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. Movimento Revista de Educação, n. 12, 2015.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta curricular-1o segmento**. 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como prática de significação. In: **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Cap.1, pp. 07-29.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STRELHOW, Thyeles Boercarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>>. Acesso em: 06 set. 2023.

UNESCO. Declaração de Hamburgo – texto síntese. **V Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha, 1997.