

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT12.010

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DAS ABORDAGENS TEÓRICAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO

Heloisa Feliciano de Almeida Alves¹

RESUMO

O trabalho apresentado para análise é fruto de uma pesquisa decorrente do estudo do recorte da dissertação de Mestrado apresentada em 2023, pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Essa pesquisa objetiva trazer aspectos relevantes que possam contribuir com o campo da EJA. Elaborar-se a partir da reflexão crítica do currículo como sendo uma construção social, ou seja, como conhecimento que cada pessoa produz tanto individual como coletivamente. No contexto das teorias críticas, que são aquelas que dão apoio ao curso desse estudo, interrogar teoricamente a questão da elevação de determinados conhecimentos ao trabalho institucionalizado que a escola deve realizar é central. No campo teórico, o estudo se embasa em Freire (1982, 2006, 2010), Apple (2009), Sacristán (200, 2013, 2017), Goodson (1997), Santos; Amorim (2016), Magda Soares (2015), Silva (2016) e outros teóricos que dialogam com a temática em questão, denotando a interface entre EJA, currículo e alfabetização. O aporte metodológico que vai referendar o estudo é a pesquisa bibliográfica e a interlocução com outras pesquisas. Afinal, entender como o currículo é configurado se tornou essencial, posto que, com o advento da escolarização em massa, processos de padronização do conhecimento a ser ensinado se deram de modo a projetar qual educando e qual sociedade se intencionava produzir por meio da educação escolarizada. Partindo da análise do pensamento freiriano e do conceito crítico do

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), docente contratada das redes estadual e municipal de ensino – Juiz de Fora (MG), membro do GRUPPEEJA/UFJF, helofalmd@gmail.com

currículo, compreende-se que o estudo em torno dos conteúdos a serem trabalhados na EJA necessita responsabilizar-se por um aspecto que lhe é singular, levando em conta a relevância de um campo curricular; que compreenda o desdobramento do fazer pedagógico alicerçado nas histórias de vida, predileções e conhecimentos que os educandos trazem consigo ao adentrarem a sala de aula.

Palavras-chave: EJA, alfabetização, currículo.

INTRODUÇÃO

A investigação sobre a importância da Educação de Jovens, Adultos e Idosos como um meio de promover a alfabetização para todos aqueles que se encontram em situação de analfabetismo, além de estimular uma formação que permita aos indivíduos se enxergarem como agentes de sua própria história e capacitá-los a atuar no contexto em que habitam, ainda requer, por parte de nós, pesquisadores e educadores, diversas reflexões.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre teve como objetivo proporcionar alfabetização para jovens, adultos e idosos que, por diversas razões, não tiveram a chance de estudar ou mesmo de permanecer na escola. Contudo, frequentemente, o ensino oferecido ignora a necessidade de desenvolver a consciência crítica dos alunos em relação às questões sociais que permeiam suas vidas. Os conteúdos apresentados não são questionados, seguindo o que Paulo Freire descreve como uma educação bancária, onde o processo educacional não possibilita a conscientização dos alunos sobre sua condição de opressão, impedindo-os de perceber que vivem em situações de dominação. Por isso, é crucial buscar uma educação que incentive a reflexão crítica sobre a realidade dos indivíduos como cidadãos (Silva; Alencar, 2022).

Nesta perspectiva, a alfabetização envolve compreender a educação como um ato de natureza política que não só permite aos indivíduos se apropriarem da cultura, mas, acima de tudo, transformar o contexto social em que vivem.

Desta forma, compreender as práticas de alfabetização praticadas pelas educadoras do CEM durante a pandemia da Covid-19 e no contexto atual depende de nos situarmos teoricamente no vasto e complexo campo da alfabetização e dos estudos do letramento, a fim de validar o aparato analítico que construímos na pesquisa, situada entre as contribuições trazidas pelo campo e as pesquisas na área curricular.

Para atingir esse objetivo, o currículo desenvolvido pela EJA necessita promover o diálogo entre saberes diversos e reconhecer os alunos como produtores de cultura e conhecimento, transformando-os em protagonistas da aprendizagem. Além de melhorar as habilidades de leitura, escrita e interpretação dos alunos no mundo em que vivem, esta abordagem amplia a compreensão das necessidades sociais e culturais.

Este exercício de reflexão teórica começa a partir do significado que a palavra currículo pode englobar. Ela deriva do latim, cujo sentido é interpretado como o percurso da vida, a orientação ou a trajetória de um grupo. Portanto, o currículo reflete o caminho, o deslocamento e o desenvolvimento dentro do contexto educacional, como sugere a própria origem da palavra.

Assim, o currículo pode ser entendido como um espaço para o conhecimento e a identidade, além de ser um local de disputa nas relações sociais e humanas, promovendo a participação ou a exclusão, a colaboração ou a concorrência, e a gestão democrática ou autoritária, não de uma forma binária, mas de maneira dialética. Em resumo, o currículo representa um tempo e espaço voltados à humanização do ser humano.

Dessa forma, com base nas teorias críticas sobre currículo, pode-se afirmar que o currículo representa a seleção cultural de conhecimentos e métodos de ensino que são gerados em contextos históricos específicos. Ele visa assegurar aos alunos a oportunidade de desenvolver saberes e acessar bens culturais que são produzidos socialmente, além de articular certas subjetividades humanas, alinhando-se ao que Paulo Freire (2010) se refere como *ser mais e ser menos*.

Nesse sentido, a vivência do estudo inaugura um trabalho de imersão em um campo teórico que tenciona concepções corriqueiras que, hegemonicamente, informam e organizam o cotidiano escolar, confinadas na compreensão restrita de currículo como uma mera listagem de conhecimentos, práticas e habilidade afim de se cumprir. Nesse movimento de apropriação teórica ao abordar “os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damo-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar” (Sacristán, 2013, p. 16).

Em relação a prática curricular, Sacristán (2017, p. 13), vai apontar que a mesma

é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam as teorizações sobre o currículo.

O autor mencionado enfatiza que, de certa forma, o currículo reflete o conflito entre os interesses das diferentes classes sociais e os valores predominantes que orientam os processos educativos. Em geral, a escola adota uma

abordagem e uma prescrição exclusivas em relação à cultura, o que se traduz diretamente no currículo que promove. Com base nessa visão, o sistema educacional serve a interesses convenientes que estão em vigor, os quais se refletem no currículo. Este sistema é organizado em níveis com objetivos variados, que se expressam nos currículos diversificados. Sacristán (2000, p.17) ressalta que “as modalidades de educação num mesmo intervalo de idade acolhem diferentes tipos de alunos com diferentes origens e fim social e isso se reflete nos conteúdos a serem cursados em um tipo ou outro de educação”.

Assim, Sacristán (2000, p.17) destaca que todas as funções, sejam elas atribuídas de maneira implícita ou explícita à escola, como a formação, socialização, discriminação ou inclusão social, acabam por influenciar as intenções que moldam o currículo. Isso se reflete na seleção de seus elementos, resultando em uma distribuição cuidadosamente elaborada entre as diversas áreas curriculares e nas atividades metodológicas que são adotadas.

Destarte, segundo a perspectiva de Sacristán (2013, p. 18), “o currículo define quais conteúdos serão tratados e, ao definir níveis e tipos de exigências para as etapas sucessivas, organiza o tempo dedicado à escola”, influenciando igualmente outros elementos do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa ótica, conforme Sacristán (2013, p.18), “ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o Currículo também se torna um regulador das pessoas”. Desse modo, segundo a visão do autor, o currículo se configura como um instrumento que pode organizar o total de saberes assimilados na escola, a experiência nas instituições de ensino e as abordagens pedagógicas, pois estabelece, comunica e impõe diretrizes, normas e prescrições.

Portanto, este estudo visa contribuir com aspectos relevantes no campo da Educação de Jovens e Adultos. Surge da reflexão crítica sobre o currículo como construção social, ou seja, como conhecimento produzido por todos, tanto individual, quanto coletivamente. No quadro teórico crítico que sustenta o desenvolvimento deste estudo, é necessário dar atenção teórica à questão da aquisição de determinados conhecimentos no trabalho institucional que as escolas têm de realizar. O que se ensina e porquê se ensina centra o debate, orientado por categorias como poder, escolha, resistência, controle, classe social e libertação (Silva, 2016).

Em última análise, compreender como o currículo foi configurado tornou-se crucial porque, com o advento da escolarização em massa, foram desenvolvidos processos de padronização do que era ensinado para prever para

quais alunos e para quais sociedades os meios de aprendizagem nas escolas deveriam ser produzidos.

Este estudo se configura como sendo um recorte da dissertação “Práticas de alfabetização curricular na educação de jovens e adultos em diferentes períodos da pandemia de Covid-19: um estudo na escola Dr. Geraldo Moutinho CEM”, apoiado pelo PPGE - UFJF no ano de 2023, com foco no estudo de conceitos curriculares, socialização de debates teóricos decorrentes. Este debate é importante porque questiona a atuação das políticas públicas da EJA, que produzem programas realmente distintos do que chamamos de ensino regular. Esta tarefa envolve superar interpretações do currículo como algo a-histórico e neutro.

METODOLOGIA

A contribuição metodológica que sustenta este estudo é um estudo bibliográfico e um diálogo com outros estudos. A proposta de pesquisa também busca adotar uma abordagem dialógica, baseada na interpretação de depoimentos derivados de entrevistas semiestruturadas com sujeitos (professores) e na interpretação de materiais curriculares produzidos por educadores durante o processo inicial de alfabetização na educação de jovens e adultos no contexto da pandemia, realizado no ensino remoto e presencial na Escola Dr. Gerardo Moutinho (CEM).

Inicialmente, foi realizado um estudo bibliográfico de autores e teóricos que discutem as teorias críticas do currículo no campo da alfabetização para apresentar suas perspectivas para apoiar o diálogo sobre as práticas curriculares envolvidas na alfabetização na educação de jovens e adultos nos anos iniciais na instituição.

Em seguida, foram interpretadas as falas das educadoras, sobre as práticas curriculares, com base no recorte da dissertação de Mestrado apresentada em 2023 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). A análise se concentrou na reflexão crítica do currículo como uma construção social, entendendo-o como um conhecimento que é gerado tanto de forma individual quanto coletiva.

Por último, o levantamento das produções curriculares registradas no estudo abrangeu a elaboração de materiais destinados ao suporte das aulas virtuais, assim como apostilas impressas confeccionadas por professoras para aqueles que, por diversas razões, não podiam acessar os recursos tecnológicos

empregados no ensino à distância. Além disso, foram incluídos vídeos, letras de canções e textos informativos sobre cuidados e prevenção.

Dessa forma, o caminho metodológico adotado envolveu discussões sobre o contexto teórico e os participantes do estudo, além dos métodos utilizados para gerar e analisar as informações coletadas na pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A proposição embasa-se, teoricamente, em Freire (1982, 2006, 2010), Apple (2009), Sacristán (2000, 2013, 2017), Goodson (1997), Santos; Amorim (2016), Magda Soares (2015), Silva (2016) e outros teóricos que dialogam com a temática em questão, denotando a interface entre EJA, currículo e alfabetização.

Percebe-se pela análise das ideias de Freire e do conceito de crítica curricular que a pesquisa em torno do que a EJA pretende estudar, precisa ser responsável por um de seus aspectos singulares, levando em conta certas relevâncias específicas. Domínio Curricular; compreende o desenrolar da prática docente a partir das histórias de vida, preferências e conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula. Sempre que alguém quer defender o currículo da EJA na perspectiva de Santos e Amorim (2016), o pensamento inicial que surge toda vez que se tenta falar sobre o currículo é a de que é necessário melhorar o conteúdo ou as habilidades dos alunos para que sejam considerados instruídos (Alves, 2023). Outro ponto da EJA que requer ampla reflexão é a separação historicamente definida como preparação para o mercado de trabalho de aspectos mais gerais relacionados ao processo de escolarização. Este debate passou a fazer parte das preocupações de Freire, alertando para os riscos de perspectivas puramente tecnicista.

As escolas, e mais precisamente as salas de aula, são locais onde diferentes identidades, saberes e práticas se encontram, e essa diversidade é sentida em todos os alunos das salas de aula de Educação de Jovens e Adultos. Estas diferenças são mais reconhecidas neste tipo de ensino, pois encontramos adolescentes, jovens, adultos e idosos cujas experiências sociais se estendem a outras esferas sociais para além do mundo do trabalho e da família.

Portanto, pode-se argumentar que o processo de alfabetização não é uma prática neutra, visto que as próprias escolas transmitem cultura, ideais e valores.

Não há como ser neutro quando se trata de atividades educativas, ou seja, afirmar que a alfabetização é uma prática supostamente neutra, pois não

há como ser neutro quando se trata de atividades educativas. Em outras palavras, numa perspectiva crítica, negar a natureza política do processo educativo é como negar o caráter educativo da ação política (Freire, 1982). Ainda segundo Freire (2010),

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (Freire, 2010, p. 22).

Isso significa que o objetivo das práticas curriculares de alfabetização é ampliar a compreensão crítica de si e do mundo daqueles que se envolvem em atos educativos por meio da aquisição da linguagem. Esta descoberta esclarece o importante papel que os educadores desempenham na construção de uma sociedade equitativa. Não surpreende, portanto, que num sistema capitalista que se esforça por garantir a reprodução, existam inúmeros mecanismos de controle e desprofissionalização das práticas educativas. A influência da cultura dominante afirma a desigualdade social.

De acordo com a perspectiva de Magda Soares (2015), o conceito de “alfabetizar letrando” conecta as habilidades de leitura e escrita às suas aplicações sociais, resultando em uma mudança na forma de pensar. Por isso, a autora defende com firmeza o letramento como um direito humano essencial e inalienável.

Freire (2006) não menciona diretamente o termo letramento, mas enfatiza a importância de alfabetizar jovens e adultos a partir de suas experiências de vida. Ele afirma que “o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos” (Freire, 2006, p. 18). A alfabetização que leva em conta a vivência dos educandos, promovida pelo educador, busca desenvolver cidadãos críticos e politizados em suas ações, que não aceitam que seus direitos sejam subtraídos e que compreendem que têm o direito e a capacidade de lutar por esses direitos.

Sacristán (2013) aborda o conceito de currículo com base em duas proposições. A primeira afirma que o currículo é uma elaboração social complexa. A segunda destaca que o currículo envolve sempre uma dinâmica de poder.

Para compreendermos a natureza de constructo social do currículo, recorreremos a Ivor Goodson (1997) em sua obra *A construção Social do Currículo*,

onde o autor enfatiza que o currículo escolar é um instrumento social criado para atingir determinados objetivos humanos específicos. Essa perspectiva nem sempre é refletida nas práticas diárias realizadas nas escolas por seus educadores. Além disso, conforme aponta o mencionado especialista em currículo, diversas pesquisas educacionais têm tratado o currículo escrito como uma informação estática, em vez de reconhecer seu valor como um registro visível de ricas e desafiadoras dinâmicas sociais.

Goodson (1997) enfatiza, portanto, a importância do poder e a natureza diversificada do currículo, definindo o âmbito de estudo do currículo como um campo complexo que requer um exame mais profundo. Em outras palavras, o autor argumenta que o aparecimento do campo dos estudos do currículo, como construção social, estabeleceu diferentes formas de compreensão do papel das escolas e de como elas se organizam.

Nesse processo histórico, cultural e político de construção curricular, estabeleceram-se formas hegemônicas de alfabetização nas escolas que disputam espaço no território sagrado do currículo e demarcam apagamentos e silenciamentos. Assim, há controle e resistências, estabilidade e mudança, dentro de diferentes concepções teóricas sobre o que a escola deveria ser, o trabalho realizado pelos profissionais, os textos de saber que privilegia e silencia e, portanto, os projetos de humano e sociedade que sanciona ou não (Alves, 2023).

O currículo não é sem dúvida, um elemento neutro, pelo fato de que

“[...] é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. (APPLE, 2009, p. 59).

O currículo, portanto, não pode ser compreendido ou modificado sem colocar as questões necessárias sobre a sua ligação às relações de poder.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A criação de abordagens para a alfabetização exige uma cuidadosa análise das decisões tomadas ao longo da elaboração dos currículos. Insta frisar que para Sacristán (2000), ao definirmos o currículo, estamos elucidando como a escola desempenha suas funções específicas e como essas funções se manifes-

tam em um determinado contexto histórico e social, direcionadas a um nível ou modalidade de ensino específica. Portanto,

o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. E uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (Sacristán, 2000, p.15).

Os currículos desempenham, sem dúvida, múltiplas funções em diferentes etapas da educação, levando em consideração as particularidades de cada uma, enquanto refletem os diversos objetivos desses níveis. Isso representa um desafio dentro do objetivo de alcançar, conforme aponta Sacristán (2000, p.16), “um esquema claro e uma teorização ordenada sobre o currículo. Ao mesmo tempo, é uma chamada de atenção contra as pretensões de universalizar esquemas simplistas de análises”.

E nessa direção é que se constituiu o propósito neste movimento investigativo e impulsionou esta pesquisadora na busca por respostas em relação as práticas curriculares desenvolvidas pelas educadoras do CEM, voltadas a alfabetização com os educandos da EJA nos anos iniciais no período da pandemia de Covid-19 que marca o ensino remoto e o ensino presencial.

Os dados utilizados para análise foram gerados por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas realizadas com educadores de educação de jovens e adultos durante nos anos iniciais na Escola Municipal Dr. Geraldo Moutinho - CEM. Para tanto, a ferramenta construída buscou dialogar com questões capazes de responder aos objetivos específicos do estudo, tais como: Conhecer as práticas curriculares no processo de alfabetização dos educandos que foram desenvolvidas pelas educadoras da EJA nos anos iniciais no contexto da pandemia no CEM e analisar como as práticas foram realizadas remoto e no retorno presencial.

A construção empírica envolveu a realização de três entrevistas. A abordagem do corpus empírico mostrou que as práticas de alfabetização do CEM se desenvolveram no ensino a distância principalmente por meio da mobilização de recursos tecnológicos do WhatsApp, filmes, fotografias e apostilas impressas.

Porém, conforme relatado pelos educadores entrevistados, a maioria dos alunos não possui boa internet e celular para realizar as atividades e, além disso, alguns alunos e educadores não sabem utilizá-lo para as atividades. Sobre a EJA, Silva e Barbosa (2022, p. 25) afirmam que “a educação mediada por tecnologias digitais tem sido um desafio maior para os estudantes da EJA em fase inicial da alfabetização (...) afora o fato de ainda não terem pleno domínio da leitura e da escrita”. Na volta ao presencial, as práticas curriculares foram pensadas inicialmente para acolher estudantes e educadores.

Os relatos dos educadores e os materiais inventariados indicam a presença de abordagens tradicionais tanto nas apostilas impressas quanto nas atividades que atendem aos alunos, principalmente aos idosos. Isso pode ser explicado pela falta de materiais didáticos específicos para esse modelo de ensino.

Conforme expresso em suas apresentações, os professores levantaram nítidas dificuldades quanto à adequação das práticas curriculares de alfabetização ao se envolverem em processos de ensino remoto, evidenciando que as práticas ocupadas em alfabetizar foram interditas no ensino remoto.

No pensamento de Sacristán, partindo do conceito de currículo como uma construção social que enche a escolaridade de conteúdos e direcionamentos, somos levados a olhar para o contexto atual que, em última análise, dá ao currículo a sua forma e conteúdo, mas sem estabelecer qualquer contexto real como experiência e aprendizagem do aluno. “É necessário continuar a análise dos seus determinantes mais imediatos no contexto do sistema educativo até que este seja transformado ou modelado de forma específica na prática docente” (Sacristán, 2000).

Além das lacunas criadas durante o ensino não presencial, evidencia a instabilidade e a marginalização enfrentadas pelas EJAs ficam evidentes quando vinculamos isso à falta de políticas públicas que proporcionem uma variedade de recursos pedagógicos e espaços de formação dedicados a tratar especificamente da EJA na etapa da alfabetização.

Este estudo destaca, portanto, a relevância de produzirmos testemunhos públicos sobre as práticas curriculares desenvolvidas durante a pandemia da Covid-19 e seu impacto na garantia do acesso a escolarização dos estudantes da EJA. Portanto, a partir dos desafios colocados pela pandemia de covid-19, à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no CEM, este estudo serve como uma questão que requer análise, tentando compreender o seu impacto na alfabeti-

zação, nas práticas curriculares e nas políticas propostas para essa modalidade de ensino.

Os seus objetivos baseiam-se na reflexão sobre a escala e do alcance destes impactos e, em particular, nos debates que delimitam as deliberações educacionais no que se relaciona às atividades remotas e às práticas curriculares tanto no contexto pandêmico quanto no período pós-pandemia.

O currículo em seus apontamentos se forma dentro de um sistema escolar definido, destina-se a determinados professores e alunos, por meios deliberados, inserido num ambiente e, portanto, em última análise, dotado de um significado concreto. Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 21), vai dizer que “a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítica, pondo em evidência as realidades que o condicionam”.

Com base nesse autor, entendemos na pesquisa que as educadoras, em face de condicionantes diversos, são as autoras que reagem contra os modelos compulsórios que marcam a EJA. São elas que põe adiante suas práticas pedagógicas, marcadas por saberes de suas histórias de vida e profissional, adequando-as e reestruturando-as no contexto da tarefa de alfabetizar na EJA. Daí decorre nosso interesse na pesquisa em compreender as construções curriculares em alfabetização nos diversos tempos da pandemia com o foco na ação das educadoras.

Legitimando o currículo como parte integrante da prática pedagógica, constatamos que ele não se limita a um roteiro prescrito, mas é desenvolvido de acordo com o diálogo entre as educadoras, os alunos e as normas que norteiam o processo de ensino e aprendizagem na escola concreta a qual atuam e na situação vivida, mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de jovens e adultos e adultos é um direito importante e significativo que não apenas proporciona acesso a conhecimentos relacionados à leitura e interpretação de diversos tipos de textos, mas também à escrita, ao uso de computadores e à familiarização com tecnologias (Cury, 2001). Esse processo contribui para a afirmação da cidadania e o desenvolvimento integral do indivíduo. A EJA busca não apenas aprimorar a habilidade de leitura e escrita daqueles que têm seus direitos básicos restringidos, mas também encoraja os estudantes a cultivarem uma consciência crítica sobre sua condição social, esti-

mulando-os a resistir a uma aceitação passiva do seu destino e a situações de opressão e exploração.

Esse processo evidencia a importância de um diálogo profundo na elaboração de abordagens curriculares que atendam às necessidades de alfabetização dos alunos da EJA, levando em conta as desigualdades sociais e as experiências de vida deles, como o fato de serem trabalhadores. A escolarização de jovens e adultos pode ser vista ao longo de sua trajetória como uma proposta política, que vai sendo continuamente remodelada ou renomeada a cada nova administração, buscando solucionar um problema decorrente das falhas do sistema de ensino regular que vem se perdurando há várias décadas.

Por essa razão, os educadores que trabalham com jovens e adultos necessitam compreender que, para os alunos, a escola envolve a compreensão de um código, ou seja, aprender a ler e a escrever, como oportunidade de ressignificar sua história e reconstruir seu presente e delinear planos futuros para concretizar os seus direitos e enfrentar processos históricos de exclusão, privação de direitos e superexploração.

Vistos desta forma, portanto, os princípios políticos e pedagógicos que moldam o currículo podem encorajar o reconhecimento não só da própria situação, mas também do poder que precisa de ser adquirido para que os alunos possam envolver-se proativamente como atores políticos e históricos. Participar na transformação do seu ambiente desnaturaliza e politiza os processos de desigualdade e exclusão que marcam a sua trajetória.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar meu agradecimento ao Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Juiz de Fora –GRUPEEJA/UFJF, bem como à sua coordenadora e minha orientadora do Mestrado, professora Dra. Mariana Cassab, que me impulsiona a ser mais. Também registro meu agradecimento a todos que colaboraram para a concretização do estudo, como professores, coordenadores e educandos, contribuindo assim, para uma análise mais fundamentada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Heloisa Feliciano de Almeida. **Práticas curriculares em alfabetização na educação de jovens e adultos nos diversos tempos da pandemia de Covid-19: Um estudo na escola Dr. Geraldo Moutinho – CEM.** Dissertação (Mestrado Acadêmico) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** in: Moreira, Antônio Flávio; Silva, Tomaz Tadeu da. currículo, cultura e sociedade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-92.

CURY, C. R. J. **Caros colegas de trabalho, prezadas professoras, alunos e alunas da Educação de Jovens e de Adultos (EJA)!** 2001 Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/eja/pgm5.htm>. Acesso 02 set. 2024.

FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira, 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo.** Coletânea de textos de Goodson organizada por Antônio Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução Ernani F. da F. rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Andréia de Santana; AMORIM, Antônio. **O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco.** Revista

de Educação PUC-Campinas, vol. 21, núm. 1, pp. 117-126, 2016 DOI:
10.24220/2318-0870v21n1a2787. Acesso em: 20 jun.2024.

SILVA, J. L. da; BARBOSA, C. S. Contradições da educação de jovens e adultos em tempos de educação remota. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 14–31, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665776>. Acesso em: 13 out. 2024.

SILVA, Edineide Maria da; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. O método Paulo Freire e a sua importância para a alfabetização de jovens e adultos. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). 2022. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **As teorias pós-críticas**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Cap. 3. p. 85-109.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2015.