

Prática curricular na Educação de Jovens e Adultos para além do currículo prescrito: o valor das vivências dos estudantes

Curriculum practice in Youth and Adult Education beyond the prescribed curriculum: the value of students' experiences

Jane Mery Richter Voigt

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Joinville - Brasil

Marilei Schackow

Prefeitura Municipal de Joinville - PMJ

Joinville - Brasil

Berenice Rocha Zabbot Garcia

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Joinville - Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir, a partir de significações de professores, sobre práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos – EJA para além do currículo prescrito. Os pressupostos teóricos são pautados em uma perspectiva crítica do currículo e das práticas curriculares. De abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada com professores do primeiro segmento da EJA na rede municipal de Joinville/SC. A coleta de dados contou com entrevistas e observações de aulas. A análise dos resultados foi realizada de acordo com a metodologia de Núcleos de Significação. Os resultados indicam práticas curriculares que nem sempre atendem às especificidades dos jovens e adultos. Esse processo demanda autonomia curricular dos professores para que possam ter práticas mais dialógicas e mediadoras de uma educação crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Práticas Curriculares; Educação de Jovens e Adultos; Sentidos e Significados.

Abstract

The aim of this article is to discuss, from the meanings of teachers, on curricular practices in Youth and Adult Education - EJA beyond the prescribed curriculum. The theoretical assumptions are based on a critical perspective of the curriculum and curricular practices. With a qualitative approach, the research was carried out with teachers from the first segment of EJA in the municipal network of Joinville/SC. Data collection included interviews and classroom observations. The analysis of the results was carried out according to the Meaning Nucleus methodology. The results indicate curricular practices that do not always meet the specific needs of young people and adults. This process demands curricular autonomy from teachers so that they can have more dialogic practices and mediators of critical and emancipatory education.

Key words: Curriculum Practices; Youth and Adult Education; Senses and Meanings.

Introdução

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a ser reconhecida como modalidade da educação básica. A EJA oportuniza a muitos estudantes que não tiveram condições de frequentar a escola regular, motivados por situações várias, acessar e completar sua escolaridade em outro tempo de sua vida. Daí a significativa importância dessa modalidade de ensino, que abre espaço para a inclusão social e inserção no mundo do trabalho. Para Haracemiv *et al.* (2019, p. 162), “a educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade”.

Como está previsto nas políticas curriculares para essa modalidade de ensino, o currículo prescrito é o mesmo utilizado na educação básica regular. Entretanto, autores como Zanardo (2017) e Oliveira (2008) chamam a atenção para o fato de que a Educação de Jovens e Adultos não pode ser vista de forma abstrata, mas que deve ser planejada a partir de sujeitos concretos, que têm suas próprias histórias de vida, que vivenciam contextos diversos. Considerando essa perspectiva, é pertinente que se observe que a prática curricular pode contemplar esses sujeitos, e não apenas se voltar aos critérios de cientificidade presentes nas áreas do conhecimento. Zanardo (2017) chama a atenção para o fato de que, na EJA, o currículo desconsidera o conhecimento e as vivências dos educandos. A autora afirma que “é fundamental repensar a seleção de conteúdos, já que ela é um dos responsáveis pelos baixos níveis de escolarização dos brasileiros, somados à exclusão econômica e política” (ZANARDO, 2017, p. 39).

Diante de currículos que pouco atendem às necessidades dos estudantes, uma vez que ainda estão voltados ao ensino regular, há o desafio de formar adultos capazes de, além de compreender o mundo e sua complexidade, participar da sociedade de forma ativa e com possibilidade de transformação. Considerando esses aspectos, as seguintes questões mobilizaram esta pesquisa: De que forma os professores da EJA significam as suas práticas curriculares? Como o currículo é praticado na EJA? Compreender essas significações pode contribuir para pensar os currículos da educação de jovens e adultos nos tempos atuais, considerando que as práticas curriculares não podem ficar limitadas apenas às diferentes escolhas metodológicas, mas devem considerar os impactos dos conhecimentos apreendidos na condição da vida dos estudantes.

A partir do exposto, o objetivo deste artigo é discutir, a partir de significações de professores, sobre práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos – EJA para além do currículo prescrito. Para tanto, apresentar-se-ão os sentidos e significados que professores atribuíram às práticas curriculares e ao currículo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas da rede pública municipal de Joinville/SC.

Considerando que a pesquisa foi realizada com professores nas escolas de educação básica, optou-se por uma abordagem qualitativa. “Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19). A coleta dos dados foi realizada por meio de observação de aulas e entrevistas semiestruturadas com os professores do primeiro segmento da EJA de três escolas da rede municipal de Joinville/SC. A análise dos dados contou com a metodologia denominada Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

O presente artigo foi organizado de modo a apresentar alguns aspectos sobre a EJA no Brasil chegando ao *lócus* da pesquisa, seguidos do percurso metodológico de investigação e dos resultados, que consistem nas significações dos professores sobre suas práticas curriculares.

Contextualizando a Educação de Jovens e Adultos – EJA

No cenário educacional brasileiro, as mudanças em relação à gestão dos conhecimentos nas escolas como direito para todos têm respaldo no processo de redemocratização do país na década de 1980 e em movimentos mundiais, como a organização da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), que, conforme Paula e Oliveira (2011), é um referencial para os processos de mudança, pois traz em seu texto a educação como direito de todos, implicando a oferta de oportunidades básicas de aprendizagem em todos os países (PAULA; OLIVEIRA, 2011).

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, Paula e Oliveira (2011) destacam que a V Conferência Internacional de Educação de Adultos em Hamburgo, no ano de 1997, foi um marco tanto para profissionais como para as instituições e sistemas responsáveis por projetos e programas de:

alfabetização e de escolarização de jovens e adultos, que já vinham se comprometendo com a construção de uma realidade educacional mais progressista e plural. A conferência desdobrou e ampliou para a EJA a concepção de educação para todos ao longo da vida. (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 25)

*Prática curricular na Educação de Jovens e Adultos para além do currículo prescrito:
o valor das vivências dos estudantes*

Com a concepção de educação para todos ao longo da vida, a EJA se compromete com o processo de humanização do sujeito, pois colabora com a prevenção da desigualdade social e da exclusão em prol de uma sociedade mais justa e democrática. Para Freire (2018), nas práticas educativas, o sujeito deve ser considerado em sua integridade, possibilitando libertar-se das mazelas sociais de forma crítica e emancipatória. Desse modo, os processos educativos também devem ser ancorados nos saberes presentes no cotidiano dos educandos por meio de estratégias didáticas e pedagógicas que valorizem esses conhecimentos.

Com vistas à melhoria da oferta da educação básica na modalidade de educação para jovens e adultos, foram organizados, em diversos países, planos de ação que contribuíssem para a criação de propostas inovadoras de educação. Esse processo, no Brasil, refletiu em marcos legais, tais como a LDBEN – Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que em seu artigo 37 destaca:

Art. 37 – A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º – Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º – O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996)

Com base na LDBEN (BRASIL, 1996), foram organizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da EJA, que determinam, entre outras coisas, a necessidade de um diálogo para promover a articulação entre decisões do governo federal e dos governos estaduais e municipais, a fim de enfrentar os problemas relacionados à Educação Básica. Essas diretrizes estabelecem um limite de idade para o ingresso dos estudantes na EJA (15 anos para os anos finais do Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio). Com isso, o documento referencial para a homologação das DCNs para a EJA, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 (BRASIL, 2000), institui as funções da EJA como equalizadora, reparadora e qualificadora, afirmando as definições de idade e reafirmando a necessidade de (res)significação das propostas curriculares nos estados e municípios.

Outro documento relevante nesse processo é o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que estabelece metas e diretrizes referentes à valorização

e formação dos profissionais e ao financiamento da educação. O PNE também estabelece a necessidade da erradicação do analfabetismo no país. Entretanto, para Silva (2017), os impactos para a EJA foram tímidos, uma vez que, considerando a dimensão do direito específico para essa modalidade, “o dever do Estado se configurou numa oferta generalizadora atenta às garantias institucionais e estruturais, as quais pouco observaram as especificidades dos sujeitos” (SILVA, 2017, p. 62).

Levando em conta que a presente pesquisa foi realizada em Joinville/SC, considera-se relevante trazer aspectos sobre como essa modalidade de ensino é organizada no estado e no município. Assim, tendo em mente o estado de Santa Catarina (SC), a Educação de Jovens e Adultos está pautada nas legislações nacionais e na “Resolução Nº 2010/074/CEE/SC que situa as Normas Operacionais Complementares referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais e às Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos(as)” (SANTA CATARINA, 2019, p. 56).

Além dos documentos mencionados, há o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019). De acordo com esse documento, a EJA pode ser organizada em regime semestral, pensada por segmentos (1º segmento – Anos Iniciais e 2º segmento – Anos Finais), com carga horária específica para essa modalidade. Essa organização curricular prevê estratégias capazes de “sustentar um projeto educacional participativo e democrático, que promova o desenvolvimento integral dos estudantes” (SANTA CATARINA, 2019, p. 60). No entanto, o documento ainda não atende às especificidades dos estudantes que estudam na EJA.

Para compreender a relevância e necessidade da oferta da EJA em Joinville/SC, conforme dados do Plano Municipal de Educação de Joinville/SC, 2,3% da população joinvilense com 15 anos ou mais são totalmente analfabetos e 13% da população são analfabetos funcionais (JOINVILLE, 2018). Em 2020, de acordo com dados do Portal Qedu (2021), 10 escolas oferecem a EJA para um número de 2.325 estudantes matriculados em Joinville/SC. Esse cenário indica a relevância da EJA na maior cidade de Santa Catarina e a preocupação com a oferta de currículos que possam promover a inclusão e a concretização do direito à educação de todas as pessoas.

Em Joinville/SC, *lócus* da pesquisa, os documentos curriculares para a EJA, no momento da pesquisa, estavam em fase de elaboração e adequação. Assim, o Currículo da

*Prática curricular na Educação de Jovens e Adultos para além do currículo prescrito:
o valor das vivências dos estudantes*

Rede Municipal de Ensino de Joinville – versão preliminar (JOINVILLE, 2020), de modo incipiente, aborda alguns aspectos sobre como a Educação de Jovens e Adultos está organizada e estruturada. Há também o Plano Municipal de Educação (PME), no qual a educação de jovens e adultos está vinculada às metas 8, 9 e 10, que salientam a relevância de assegurar uma Educação Básica de qualidade e gratuita para todas as pessoas que não tiveram oportunidade de acesso à escolarização básica na idade própria (JOINVILLE, 2018).

Considerando o exposto, concorda-se com Silva (2017) que as dimensões políticas retratam a necessidade da atuação do Estado como responsável pela garantia do direito e organização da educação, estruturada em diretrizes de acesso, permanência, aprendizagens e qualidade. Essa organização deve ter como premissa a escuta das necessidades e expectativas dos sujeitos que frequentam a EJA. Assim, será possível ter uma educação pautada em processos que permitam transformar “mecanismos desiguais que situam homens e mulheres em condições determinadas pela exclusão” (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 47). Desse modo, ao pensar em uma proposta curricular para a EJA, Silva (2017) defende a proposição de um currículo de perspectiva crítico-libertadora, que priorize a construção de conhecimento considerando práticas educativas pautadas nos contextos histórico e sociais, superando propostas curriculares aligeiradas e fragmentadas.

Percorso metodológico

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, o que permite ao pesquisador um contato direto com o objeto de estudo e o local a ser investigado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para firmar tal abordagem, a escolha dos instrumentos de pesquisa foi fundamental: observação e entrevista semiestruturada. Tais instrumentos oportunizaram o contato com as percepções dos professores e toda a riqueza de seu cotidiano, pois ofereceram elementos para que se pudesse apreender sentidos e significados atribuídos às práticas curriculares no primeiro segmento da EJA.

Foram selecionadas três escolas da rede pública municipal de Educação de Joinville/SC que oferecem a modalidade de EJA. Participaram da pesquisa duas professoras e um professor, que atuavam no primeiro segmento, um de cada escola indicada pela Secretaria de Educação do município. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, atendendo às questões éticas de pesquisa¹. Para evitar a identificação dos participantes, foi solicitado aos professores que escolhessem nomes fictícios. São eles: Esperança, Maya e Fernando.

A análise das falas dos professores se deu por meio da organização de Núcleos de Significação. Para Aguiar *et al.* (2015), tal proposta metodológica permite compreensão do objeto investigado e aproxima o pesquisador das determinações sociais e históricas em que o objeto está inserido. A análise dos dados coletados fixou-se primeiramente no material coletado nas entrevistas com cada um dos participantes e, na sequência, foi complementada com os dados obtidos nas observações de três aulas de cada professor, que foram registradas em um diário de bordo, enriquecendo a análise e discussão dos núcleos de significação.

Os núcleos de significação partiram de leituras flutuantes, resultantes da transcrição das entrevistas, cujo objetivo era a familiaridade e aproximação com o conteúdo, para que posteriormente se pudesse destacar os pré-indicadores, palavras com significado que auxiliaram na construção dos referidos núcleos. Como apontam Aguiar e Ozella (2006), os pré-indicadores revelam temas que são identificados pela repetição, pelo valor enfatizado nas falas dos entrevistados, pela carga emocional, pelas insinuações e pelas contradições.

De posse dos pré-indicadores, organizou-se o material para observar suas constantes e sintetizá-las pela contraposição ou complementariedade, obtendo-se, assim, os indicadores que “podem ter significados diferentes dentro de condições específicas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230). Em seguida, ocorre a organização dos indicadores e seus conteúdos. Após nova leitura do material, iniciou-se o que Aguiar e Ozella (2006) chamam de processo de articulação, que resultou na organização dos núcleos de significação.

A partir da obtenção dos núcleos de significação, partiu-se para a análise desses núcleos, retomando-se nova leitura das entrevistas e das anotações do diário de bordo, para que se pudesse avançar do que é empírico para o interpretativo, apontando para semelhanças ou contradições que pudessem revelar as ações do sujeito. As notas do diário de bordo, realizadas durante as aulas dos professores participantes da pesquisa, foram utilizadas para auxiliar a análise, o que permitiu contextualizar as práticas e, assim, enriquecer as significações identificadas.

Esse movimento de natureza dialética consiste em um dos princípios fundamentais da perspectiva sócio-histórica na qual esta proposta metodológica está ancorada, uma vez que, ao recortar e aglutinar, a meta é “produzir sínteses cada vez mais completas e

*Prática curricular na Educação de Jovens e Adultos para além do currículo prescrito:
o valor das vivências dos estudantes*

complexas, as quais cada vez mais se aproximem da totalidade, mesmo que provisória, do sujeito” (VOIGT; AGUIAR, 2017, p. 737).

Para discussão neste artigo, selecionamos o núcleo de significação intitulado: Prática curricular para além do currículo prescrito: valorizando as vivências dos alunos. As discussões desse núcleo serão apresentadas a seguir.

Prática curricular para além do currículo prescrito: valorizando as vivências dos alunos

Para iniciar a discussão desse núcleo de significação, considera-se relevante apresentar os participantes da pesquisa. A professora Esperança cursou o magistério no Ensino Médio e os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Biologia e Artes. É professora aposentada pela Secretaria Estadual de Educação, rede em que atuou com alunos de 1.º a 5.º anos por um período de 32 anos. Na Rede Municipal de Educação de Joinville/SC ela atua em turmas da EJA há 20 anos. No momento da pesquisa, estava trabalhando com uma turma multisseriada (todos os níveis de aprendizagem) de 15 alunos.

A professora Maya (2020) é formada em Pedagogia, tem experiência na EJA e no momento da pesquisa atuava nessa modalidade havia 16 anos. Ela relatou que, quando iniciou na EJA, foi uma surpresa, pois estava acostumada a lidar apenas com crianças: “Quando você pega aqueles adultos... Aqueles olhares achando que você é o centro... Você fica pensando: ‘Nossa, mas eu não sou tudo isso!’ Mas eles realmente te valorizam” (informação verbal)².

O professor Fernando, também formado em Pedagogia, relatou que começou sua carreira no ensino público joinvilense aos 17 anos, em 1981. Desde 2007 atua na EJA como professor efetivo. Em 2019, momento da pesquisa, lecionava para uma turma com 15 alunos em uma sala multisseriada; três deles eram de nível pré-silábico³ (uma aluna era de inclusão), seis eram silábicos e os outros seis estavam no nível alfabético.

Observa-se que os três professores participantes da pesquisa têm formação em Pedagogia e experiência na EJA, perfil que contribuiu para a apreensão de significações sobre práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos – EJA para além do currículo prescrito. Na pesquisa, ao ouvir os professores, foi necessário ter em mente que:

[...] o movimento do pensamento não coincide com o discurso, pois, assim como uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por várias frases. O pensamento não coincide com a linguagem verbalizada; ele é sempre algo integral, maior que uma palavra isolada. (VOIGT; AGUIAR, 2017, p. 732)

Desse modo, ao organizar esse núcleo de significação, considerando o problema de investigação e os contextos educacionais, foram identificados nas falas dos participantes indicadores como: duas concepções de currículo, uma tradicional e outra progressista; necessidade de adaptar os conteúdos prescritos no currículo à realidade dos estudantes; currículo prescrito como modelo a ser seguido; relação dos conteúdos a serem ensinados às experiências vividas pelos estudantes; necessidade de práticas curriculares significativas. A articulação desses indicadores com o referencial teórico permite discutir o tema desse núcleo de significação.

A concepção de currículo foi historicamente construída, não é única. Nos sistemas de ensino ainda podemos encontrar pontos de vista tradicionais ou progressistas. Quando se pensa sob o ponto de vista de um currículo tradicional, o ensinar passa pelo conteúdo técnico, com viés marcadamente operacional. Há uma organização de disciplinas que se apresentam considerando objetivos, metodologias e avaliação. Já sob o ponto de vista de um currículo progressista, o currículo considera e permeia a valorização de aspectos sociais e culturais, promovendo uma aprendizagem mais reflexiva e com vistas à transformação dos atores envolvidos no processo. Para Sacristán (2000, p. 17):

o currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Na fala da professora Maya (2020):

[...] então não dá para fugir do currículo, a gente tem aquela proposta e passar aquilo que eles vão ter que levar para a vida, mas vejo que dá para entrelaçar um pouco daquilo que eles têm de bagagem, que eles trazem de conhecimento atrelando ao currículo. (informação verbal)

Observamos que ela parte do currículo prescrito e também considera a vivência de seus alunos quando utiliza o termo “bagagem”. Desse modo, a professora problematiza a visão tradicional de currículo, que valoriza o método e reduz o conhecimento à aquisição de técnicas. Para Freire (2018), uma prática que leve a uma verdadeira aprendizagem dos estudantes permite que eles se transformem a partir “da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos

*Prática curricular na Educação de Jovens e Adultos para além do currículo prescrito:
o valor das vivências dos estudantes*

falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos” (FREIRE, 2018, p. 28).

Considerando o que nos diz Freire (2018), o professor tem o importante papel de protagonizar, de forma autônoma, a mediação dos conteúdos prescritos pelas diretrizes curriculares de forma que possibilite a relação entre conhecimentos historicamente construídos e as vivências dos estudantes. Tal processo e seus desafios apresentam-se de forma concreta quando se considera o relato do professor Fernando (2020):

Seleciono sempre textos de memória e rimas, a partir desses textos trabalho as letras, sons, sílabas, formamos outras palavras com o auxílio do alfabeto móvel. O livro é organizado para um nível mais elevado do que os nossos alunos. O livro 1, que compreende a alfabetização, não dá para utilizar com os alunos que não leem, por isso escolho outros textos e adapto para a realidade deles. (informação verbal)

Observa-se aqui que há um entendimento de que a prática tem brechas que podem ser preenchidas para além do que está prescrito nos currículos da EJA, pois “faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2018, p. 28). Portanto, o professor é

[...] um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador de conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 166)

A visão de Sacristán (2000) acende uma luz sobre o entendimento de que a prática nada mais é do que o próprio currículo materializado e faz refletir sobre o currículo que se quer e que se deveria trabalhar com os estudantes da EJA. Para ilustrar tal formativa, traz-se, também, a fala da professora Esperança (2020), que declara: “teria que ter uma organização do currículo, porque precisamos selecionar, não temos um currículo preparado para a EJA” (informação verbal). A professora Maya (2020) também traz uma questão relevante:

[...] Eu vejo o que é mais importante, porque, como trabalho no ensino regular, vejo que para as crianças aquilo que você passar está bom, eles não questionam, mas o adulto, eu não posso usar os mesmos textos, porque são infantilizados e a gente não pode infantilizar o adulto, a gente não pode trabalhar eles no diminutivo, a única coisa que eu vejo que é muito parecido com a criança é parte da afetividade, porque eles também têm a mesma necessidade... (informação verbal)

Tais relatos problematizam o currículo prescrito para a EJA, que deveria respeitar as vivências dos estudantes. A forma com que lidam com as situações remete ao currículo progressista como uma opção para a superação da visão conteudista que negligencia ao longo da história a valorização das vivências dos estudantes. Quando se pensa nos educandos da EJA, que chegam aos bancos escolares constituídos por uma visão de mundo permeada por suas histórias de vida e por suas trajetórias profissionais, essa bagagem de vida de ordem mais prática pode subsidiar as práticas curriculares, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

É por essas razões que o currículo do EJA precisa considerar o estudante em suas pluralidades, pois “são sujeitos de aprendizagem e protagonistas em seu processo de desenvolvimento” (JARDILINO, 2014, p. 175). Além disso,

[...] é preciso vê-los não apenas como aqueles que foram excluídos dos processos formais de escolarização, deles se evadiram ou a eles não tiveram acesso, pois esses estudantes carregam consigo uma história, rica e diversa, que os caracteriza e os torna únicos em seu processo de desenvolvimento. Por fim, é preciso vê-los como integrantes de um determinado grupo cultural, com histórias e trajetórias plurais que compõem a diversidade da sociedade brasileira. (JARDILINO, 2014, p. 175)

Nessa direção, o currículo da EJA precisaria transpor o currículo tradicional e caminhar na direção de visões mais abrangentes, principalmente no que se refere aos objetos de conhecimento que deveriam condensar o que é de ordem prescritiva com possibilidades de interação entre os saberes temáticos e os saberes individuais. Essa tarefa é desafiadora, pois depende de como o próprio professor considera seu papel nesse processo.

Observa-se, assim, materializada nas falas dos professores, uma possibilidade de valorização da vivência dos estudantes, pois vislumbra-se o currículo que extrapola a visão do ensino regular para alcançar a consciência de que a diversidade está presente e enriquece a nossa sociedade. A essência de um currículo emancipador “concebe o ensino como um processo complexo e vivo de relações e trocas” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 74). Por essa razão, trazer para o centro do currículo as experiências dos educandos e dos educadores viabiliza e reforça o ato educativo como processo histórico e cultural, dando a tal processo os sentidos e significados inerentes a transformações de fato construtoras de uma nova possível realidade.

*Prática curricular na Educação de Jovens e Adultos para além do currículo prescrito:
o valor das vivências dos estudantes*

Cabe, ainda, salientar que na direção da prática curricular interativa e que considera a história dos sujeitos envolvidos nessa prática, foram observadas aulas dos professores Fernando e Maya, e em algumas de suas aulas observou-se que contemplaram trocas de conhecimentos entre professor e aluno. Essas experiências, cujas notas foram feitas em um diário de bordo, serão relatadas a seguir para que contribuam com a discussão.

Professor Fernando, ao trabalhar campo e cidade e suas características, propôs à turma a construção de uma horta suspensa. A prática foi iniciada na sala de informática com a apresentação de vídeo por meio dos quais o professor instigou os alunos a falarem sobre o que viram, possibilitando um diálogo e partilha de conhecimentos e experiências. Na sequência, a turma foi organizada em duplas diante das telas dos computadores. Pôde-se perceber o quão complexo é trabalhar com a diversidade, mas também como há muitas possibilidades de práticas para atender/incluir os alunos. O professor promoveu a organização da turma da seguinte forma: para os alfabéticos, o professor solicitou a escritura de um texto sobre o que assistiram no vídeo; para os silábicos, solicitou frases sobre o que viram no vídeo; aos que ainda não conseguiam ler, o professor pediu para escreverem palavras sobre o vídeo. Foi dado tempo para a realização da atividade e percebeu-se uma interação/integração entre o professor e os alunos. A atividade foi concluída com a leitura da produção das duplas. Em seguida, foi realizada uma pesquisa na Internet sobre imagens de hortas suspensas. O professor compartilhou com os alunos que, no projeto de sustentabilidade da escola, eles seriam os responsáveis por organizar uma horta suspensa. Nesse momento, houve discussão e troca de ideias sobre como agir para cumprir a tarefa do grupo. A escola disponibilizou sementes de alface e uma sementeira para realizar a semeadura, e logo em seguida da aula teórica, o professor iniciou a prática de início da construção da horta suspensa com os alunos. Houve envolvimento de todos, e os temas durante a atividade prática versaram sobre: o tempo de crescimento, os meses bons para semear, modos de preparação da terra, como regar e quem seria o responsável por acompanhar a germinação.

Outra experiência relevante foi observada na aula da professora Maya. A proposta era estudar a confecção de sabão caseiro. Foram solicitados conhecimentos prévios dos alunos sobre os ingredientes. Em seguida, uma aluna leu uma receita com a descrição do processo e dos ingredientes. À medida que era feita a leitura da receita, a ação era posta em prática e, simultaneamente, a professora filmava todo o procedimento e fazia os

questionamentos sobre os ingredientes, a sequência da receita e demais temas afetos à atividade. O produto final da receita foi acondicionado em formas. No retorno para a sala, a professora registrou no quadro o horário de início da receita e o do final, questionou sobre como foi organizada a receita e registrou na lousa a frase *MODO DE PREPARO DA RECEITA DO SABÃO*, aproveitando para registrar cada palavra, soletrando-as bem pausadamente enquanto escrevia. Em seguida, em conjunto com os alunos, foi calculado o tempo que foi utilizado para fazer o sabão, os horários de início (19h20) e de término (19h45), reforçando o tema organizador da prática, que era “medida de tempo”. Os alunos chegaram à conclusão de que deveriam utilizar a operação matemática adição calcular. A professora deixou que discutissem e fizessem do jeito que achassem mais adequado. Depois de muita conversa, os alunos chegaram à conclusão de que o tempo da receita foi de 25 minutos e, para isso, precisavam fazer uma subtração.

A partir dos registros apresentados, fica clara a relevância da mediação do professor e da participação dos sujeitos no processo de ensino aprendizagem. A troca entre os atores denota que “sua capacidade de interpretar e compreender a realidade é o único instrumento suficientemente flexível para adaptar-se às diferenças e peculiaridades de cada momento e de cada situação” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 74). A professora Maya (2020) enfatiza a necessidade de atividades que contemplem a realidade dos estudantes: “*Partindo da realidade dele, estamos conversando, e tem alunos que se interessam por algum assunto, fico atenta e penso que dá para ir além da realidade deles*” (informação verbal).

Diante das experiências relatadas e ao entender a EJA como um direito, devemos valorizar as práticas que consideram os conhecimentos dos estudantes, mas também é necessário relembrar o que Laffin (2011, p. 251) alerta ao mencionar que “as propostas, ao lidarem com o conhecimento, não sejam utilitaristas”. A autora explica que a seleção de conteúdos não pode estar focada apenas na realidade próxima dos alunos. Esse deve ser o ponto de partida da atividade pedagógica, mas o saber científico é imprescindível para que o estudante tenha acesso a uma formação crítica e emancipatória.

Tanto nas entrevistas como nas observações ficou evidente que os professores procuram adequar a sua prática curricular às vivências e experiências dos alunos. Assim, a materialização do processo educativo tem maior possibilidade de ser exitosa quando o professor parte de práticas curriculares considerando a realidade de seus alunos. Esse

*Prática curricular na Educação de Jovens e Adultos para além do currículo prescrito:
o valor das vivências dos estudantes*

movimento se torna mais sensível a partir do momento em que o professor interpreta as situações, avalia e busca estratégias que remetam os jovens e adultos a um olhar crítico construtivo sobre a realidade na qual estão inseridos. Sacristán (2000, p. 167) salienta que “o caráter radical indeterminado da prática sempre colocará a responsabilidade do professor e sua capacidade para ‘fechar’ situações, ainda que estas não sejam definidas por ele”.

Partindo da diversidade geral para a compreensão do cenário particular, há mais condições de um espaço dialógico e diverso daquele previsto na prescrição mera do currículo tradicional. Dele precisamos dispor para compreender quão valiosa é a prática emancipatória que é promotora de um espaço de diálogo em que educandos e educadores construam juntos os saberes (FREIRE, 2018). Para que a inclusão dos sujeitos da EJA caminhe a passos mais largos e firmes, há a necessidade de um debruçar-se sobre um currículo que considere a diversidade cultural e as diferenças, mediadas por práticas curriculares que também estejam ancoradas em conhecimentos historicamente construídos, para que possibilite a formação de sujeitos críticos e que possam fazer a leitura, compreender e, assim, transformar suas realidades.

Portanto, o professor precisa se reconhecer e ser reconhecido como mediador nesse processo de inclusão e ter a autonomia de decisão sobre o que ensinar e como ensinar, pois sabemos que o currículo “se justifica na prática, enfim, por pretensos efeitos educativos, e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Por fim, mas longe de encerrar a temática aqui apresentada, deve-se reconhecer que nos sistemas escolares há mecanismos que muitas vezes inibem o desenvolvimento de práticas emancipatórias. Arroyo (2005) recomenda um repensar sobre os as diretrizes curriculares da EJA. Para o autor, devemos “buscar parâmetros próprios específicos na diversidade de formas tentadas para garantir o direito à formação, à socialização e às aprendizagens” (ARROYO, 2005, p. 44). Ele destaca ainda que:

A história da EJA em sua diversidade pode nos fornecer didáticas, conteúdos, processos, tempos e espaços a serem levados em conta na empreitada que a todos nos instiga: garantir o direito à educação dos setores populares, tanto na infância e adolescência quanto na juventude e vida adulta. (ARROYO, 2005, p. 44)

Diante do exposto, os sentidos e significados constituídos pelos docentes revelam que as práticas curriculares precisam ser construídas a partir de referenciais que os estudantes, enquanto sujeitos histórico-culturais, trazem para as escolas, bem como suas individualidades, com vistas à formação de cidadãos autônomos, críticos e emancipados. Deve-se a isso a importância de se repensar as práticas curriculares que valorizem o potencial humano e que desenvolvam saberes relacionados às vivências dos estudantes.

Algumas Considerações

A investigação de como professores da EJA significam as suas práticas curriculares foi relevante para observar que as práticas curriculares são orientadas por diretrizes estabelecidas em políticas públicas (o currículo prescrito), mas que exigem extrapolar essa prescrição para que possam promover a aprendizagem dos estudantes. Uma vez que o currículo prescrito para a EJA se mostra insuficiente para atender às necessidades desses estudantes, observou-se na pesquisa que o professor precisa de autonomia para planejar estratégias didáticas que possibilitem a relação dos saberes experienciais dos estudantes com o que é proposto pelo currículo. As escolhas que os professores da EJA realizam precisam ser (re)pensadas com base nas vivências de cada estudante, para que, então, mediadas pelos conhecimentos científicos, possam contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade.

As análises das falas e da observação das aulas dos professores da EJA em Joinville/SC apontam para a necessidade presente e urgente de os docentes da EJA assumirem “a grande luta pela conquista do sistema escolar, pois, somente nessa forma e lógica escolar, será garantido o direito dos jovens-adultos populares ao conhecimento e às competências que a inserção do mundo moderno exige” (ARROYO, 2005, p. 45). Daí a relevância de estudos sobre as práticas curriculares e como podem ser construídas/criadas a partir das vivências dos estudantes, reconhecendo sua construção histórica e social. Para tanto, o planejamento de práticas pedagógicas emancipatórias deverá propiciar meios, e “o fundamental é que professor e aluno saibam que a postura deles, do professor e dos alunos é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2018, p. 83).

Assim, há que se estudar, pesquisar e compreender o papel do currículo no processo de ensino aprendizagem, qual sua relevância para além do conteudismo e do tecnicismo

*Prática curricular na Educação de Jovens e Adultos para além do currículo prescrito:
o valor das vivências dos estudantes*

com os quais os sujeitos do ensino aprendizagem se deparam diariamente na escola. Há que se perceber e apontar os progressos a partir de práticas emancipatórias, que precisam seguir na direção da constituição de sujeitos autônomos e críticos. Por isso, há a importância de se pensar em um currículo que se pautar no potencial humano e que caminhe considerando os saberes relacionados às vivências dos alunos, como Freire (2018), Arroyo (2005), Sacristán (2000) e tantos outros têm trazido em suas reflexões sobre currículo e emancipação/construção dos saberes a partir da história dos sujeitos do processo de ensino aprendizagem.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de et al. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/CJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/abstract/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 17 ago. 2021.

ESPERANÇA. Entrevista II. [jan. 2020]. Joinville, 2020. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

FERNANDO. Entrevista III. [jan. 2020]. Joinville, 2020. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HARACEMIV, Sonia Maria et al. Diversidade e multiculturalismo: formação docente necessária à educação de jovens e adultos. **Dialogia**, n. 31, p. 155-164, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8675>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de jovens e adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

JOINVILLE. Prefeitura Municipal de Joinville. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville – versão preliminar**. Joinville: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/88216067/curriculo-rede-municipal-de-ensino-de-joinville/19>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

JOINVILLE. Prefeitura Municipal de Joinville. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Avaliativo do Plano Municipal de Educação**. Joinville: Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em: <<https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/Relat%C3%B3rio-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-PME-2018.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAYA. Entrevista I. [jan. 2020]. Joinville, 2020. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). **Educação de jovens e adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 13-30.

PAULA, Cláudia Regina; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos**: a educação ao longo da vida. Curitiba: Ibpex, 2011.

QEDU. Portal de Educação. [S.l.] Fundação Lemann, 2021. Disponível em: <<https://qedu.org.br/>>. Acesso em: 13 set. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

*Prática curricular na Educação de Jovens e Adultos para além do currículo prescrito:
o valor das vivências dos estudantes*

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SILVA, Adriana Pereira da. **O direito à educação de jovens e adultos**: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora. 2017. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19808>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos (I) e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (II)**. Jomtien, mar. 1990. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/downloads/Declaração_Jomtien.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

VOIGT, Jane Mery Richter; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de Licenciatura em Matemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 729-746, 2017.

ZANARDO, Nívia Dantas Ribeiro. **O currículo crítico-libertador respondendo aos desafios do contexto intergeracional nas salas da EJA**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20367>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

Notas

¹ Este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CEP/Conep (Plataforma Brasil), registrado com o parecer de número 3.645. 746 em 16 de outubro de 2019.

² Fazem parte deste artigo recortes da entrevista registrada em arquivo .mp3, realizada com professores no campo da pesquisa, citações sinalizadas com o acréscimo da expressão (informação verbal).

³ Ferreiro e Teberosky (1986) destacam, em seus estudos sobre o sistema de escrita, que, em uma visão construtivista, o educando passa por quatro fases anteriores ao processo de alfabetização propriamente dito: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. De acordo com as autoras, o educando apresenta, desde cedo, suas hipóteses sobre a leitura e escrita, que precisam ser exploradas pelo professor em seus vários níveis para que haja avanços no processo de aquisição e maior eficácia no sistema de ensino aprendizagem.

Sobre os autores

Jane Mery Richter Voigt

Pós-Doutora em Ciências da Educação na especialidade Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho – UMINHO, Braga, Portugal (2018). Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC-SP (2012). Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação Matemática pela Universidade Federal do Paraná – UFPR (2004). Professora titular no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, SC, Brasil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias – GECDOTE – UNIVILLE.

E-mail: jane.mery@univille.br **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0003-2180-5476>

Marilei Schackow

Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (2020). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Padre João Bagozzi (2008) e em Gestão Escolar pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACEL (2012). Graduada em Normal Superior com habilitação nos anos iniciais pelo Instituto de Ensino Superior de Joinville (2006). Vinculada à rede Pública de Educação na Prefeitura Municipal de Joinville como professora de anos iniciais e como assessora pedagógica.

E-mail: marilei.mswm@gmail.com **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5386-3641>

Berenice Rocha Zabbot Garcia

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2012). Professora titular na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), em Joinville, SC, Brasil, no Curso de Letras e no Mestrado em Educação, atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas. Professora convidada do Doutorado em Saúde e Meio Ambiente, ministrando disciplina de Formação para a Docência. Atualmente presta assessoria ao Centro de Inovação Pedagógica, CIP, e coordena o Programa de Extensão de Literatura Infantil Juvenil, PROLIJ – UNIVILLE.

E-mail: berenice.rocha@univille.br **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0353-4310>

Recebido em: 17 /09/2021

Aceito para publicação em: 22/10/2021