

A construção curricular na Educação de Jovens e Adultos pela perspectiva freiriana: um inédito viável

The construction of the curriculum in the Youth and Adult Education of from the freirian perspective: an untested feasibility

Renato Antônio Ribeiro
Simone Sendin Moreira Guimarães
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Goiânia – Goiás – Brasil

Resumo

Este estudo objetiva refletir sobre o potencial suporte que o legado freiriano pode dar à curricularização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), orientando-se a partir de entrevistas realizadas com docentes de biologia atuantes em CEJAs. Tomamos o esperar freiriano e a busca por inéditos viáveis como princípio analítico, almejando superar as políticas educacionais marginais e fronteiriças postas para a EJA, principalmente quanto às políticas de orientação curricular. As análises prévias apontam que os docentes explicitam uma concepção reducionista de currículo, mantendo-o aprisionado em grades e/ou listagens de conteúdo. Quanto ao conhecimento em torno das orientações curriculares, os docentes entrevistados transitam entre o medo, a ousadia e o desconhecimento negligente. O legado freiriano pode se constituir como um horizonte possível para um currículo na EJA ineditamente viável.

Palavras-chave: Paulo Freire; Medo e ousadia; Compromisso político.

Abstract

This study aims to reflect on the potential support that the Freirian legacy can give to the curriculum in Youth and Adult Education (EJA), based on interviews conducted with biology teachers working in CEJAs. We take Freire's hope and the search for untested feasibilities as an analytical principle, aiming to overcome the marginal and border educational policies put forward for EJA, especially with regard to curricular orientation policies. Previous analyzes indicate that the professors show a reductionist conception of curriculum, keeping it imprisoned in grids and/or content listings. As for the knowledge about the curricular guidelines, the interviewed professors move between fear, boldness and negligent ignorance. The Freirian legacy can constitute a possible horizon for an unprecedentedly viable curriculum in EJA.

Keywords: Paulo Freire; Fear and boldness; Political commitment.

A construção curricular na Educação de Jovens e Adultos pela perspectiva freiriana: um inédito viável

“Nas situações-limite, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’, às vezes perceptível, às vezes não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa”. (FREIRE, 2011, p. 15)

Introdução

Tal como apresentado na epígrafe deste trabalho, destacamos que é preciso esperar na acepção freiriana e superar nossas “situações-limite” diante de um cenário histórico que nos impele à desesperança e ao desespero. Paulo Freire descreve as situações-limite como supostas barreiras insuperáveis (FREIRE, 2013) que limitam e condicionam a existência humana à dada condição/contexto histórico, convidando e impelindo homens e mulheres a um estado inerte de adaptação e resiliência. Estaríamos vivendo na atualidade, nas bordas do precipício de nossas situações-limite?

O Brasil e o mundo ainda enfrentam os duros efeitos de uma pandemiaⁱ, que assolam nossas vidas sob os mais variados aspectos, inclusive quanto aos desafios postos para que educandos e educandas mantivessem seus vínculos com a escolarização. As desigualdades sociais e educacionais se acentuaram e muitos estudantes abandonaram/evadiram da escola. É necessário lembrar e também concordar com Freire (1991) quanto a este fenômeno - recusando a banalização e/ou naturalização da evasão escolar, ele afirmava que a própria estrutura da sociedade cria impasses e dificuldades que *expulsam* os estudantes da escola. Foi o que de fato ocorreu (e ainda vem ocorrendo) com as camadas mais pobres da sociedade durante a pandemia.

A evasão/expulsão de estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre foi um desafio histórico na modalidade, institucionalizada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Essa é a lei que garantiu o direito de todos e todas à educação, o que implicaria oportunizar acesso, permanência e continuidade do processo de escolarização (BRASIL, 1996). Mas, sabemos que a EJA carrega marcas históricas de lutas em torno da garantia deste direito social, por tantas vezes negado a adolescentes, jovens, adultos e idosos. É necessário demarcar ainda que tais sujeitos educandos e educandas que se inserem na modalidade compõem massivamente a classe trabalhadora, a qual enfrenta historicamente um cenário no qual “o direito à educação não foi sempre um direito pensado para todos” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 25). As mesmas autoras ainda apontam que “nossa experiência histórica foi marcada pela discriminação e exclusão do direito” (p. 26).

As conquistas quanto à garantia do direito educacional no cenário pós-LDBEN de 1996 se dá num cenário de lutas para se fortalecer e sedimentar com uma modalidade que atenda aos interesses da classe trabalhadora estudante. Logo, como mais uma marca histórica da EJA, temos um panorama de avanços, retrocessos e descontinuidades no campo das políticas educacionais que são direcionadas à modalidade, dada a dificuldade de se constituir e implementar políticas públicas de Estado em detrimento das ações pontuais de governo (COSTA; MACHADO, 2017). Se a EJA não possui políticas públicas de Estado sólidas, podemos considerar que sustentar os avanços é mais desafiador do que lidar com os retrocessos. E sim, a esta altura do ano de 2021 consideramos estar mergulhados no retrocesso e no desmonte da educação pública brasileira, do qual a EJA não saiu ilesa.

Coadunamos a perspectiva de Saviani (2020, p. 17) ao apontar que diante do golpe jurídico-midiático-parlamentar que vitimou o país em 2016 e destituiu o mandato da presidenta Dilma Rousseff, “devemos nos preparar para uma luta longa, pois não sabemos por quanto tempo as forças políticas que usurparam o poder nele vão se manter”. Na esteira de desdobramentos do golpe de 2016, Jair Messias Bolsonaro chega à presidência da república brasileira em 2019 e tão logo assume o poder já implementa políticas de desmonte na educação que impactam sobremaneira a EJA: ainda em janeiro/2019, na reestruturação do Ministério da Educação (MEC), extingue a SECADIⁱⁱ (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Esta secretaria, criada em 2004 no primeiro mandato do Governo Lula ainda como SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), tinha como uma de suas atribuições permitir o desenvolvimento de ações e políticas públicas educacionais voltadas para o campo da EJA. A partir da extinção dessa subestrutura no MEC, se evidencia um grande retrocesso na garantia do direito educacional dos sujeitos trabalhadores, desamparando-os em sua diversidade e enfraquecendo sua inclusão no contexto da educação escolar.

Após este primeiro “golpe”, a educação pública brasileira e também a EJA vem sendo impactada por políticas cada vez mais alinhadas com os interesses privados, mercadológicos e empresariais. Mais e mais políticas de reformas empresariais da educação (FREITAS, 2018) que primam pela formação de indivíduos “competentes”, pela eficiência, padronização, flexibilização, qualidade e resultados segundo a lógica de mercado vêm sendo implementadas no país e adulando o sistema capitalista.

Numa destas investidas, o governo atual implementa uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) articulada também com uma Reforma do Ensino Médio (REM)ⁱⁱⁱ. Malanchen e Santos (2020) apontam que estas reformas resgatam e são direcionadas pela “pedagogia das competências”, cujo currículo escolar é alinhado e construído a partir da seleção de conteúdos que tenham funcionalidade, aplicabilidade e que atendam aos interesses e às exigências de mercado. Assim, se promove “o esvaziamento do conteúdo escolar tendo as competências como parâmetro epistemológico do discurso inovador e transformador da educação escolar” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 12). É curioso constatar que ambos os documentos (BNCC e REM) mal citam a EJA, cuja menção aparece pulverizada nos textos, sinalizando mais uma vez uma política da “invisibilização” da modalidade. É necessário demarcar que historicamente a EJA também repete modelos curriculares e/ou formas de ensinar postas para o Ensino Fundamental e Médio ditos “regulares”, conforme assinala Paranhos (2017). Apesar da inicial subestimação da EJA, mais recentemente o governo federal, via MEC e Conselho Nacional de Educação resolvem propor um “alinhamento” da modalidade aos documentos da BNCC e da REM, no intuito de revisar, alinhar, atualizar, adequar, ajustar e flexibilizar a oferta de EJA no país (BRASIL, 2020). A proposta deste documento desconsidera, por exemplo, um marco legal historicamente importante para a EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, homologadas nos anos 2000 (BRASIL, 2000), principalmente por tais diretrizes considerarem a concepção da EJA como um direito. Concordamos com alguns autores como Ventura (2013), Rummert (2002) e Vilanova e Martins (2008) quanto aos limites e avanços no campo do currículo da EJA que tais diretrizes se constituíram, porém desconsiderá-las e propor a “reinvenção da roda” é jogar fora elementos importantes da luta e das conquistas históricas no campo das políticas públicas para a EJA.

Esta última política relativa à EJA de 2020 implementada e materializada neste documento de “alinhamento” corrobora a perspectiva de desescolarização e invisibilidade da EJA explicitada por Nicodemos (2019), bem como seu apagamento e/ou ocupação de um lugar fronteiro no campo das políticas educacionais (NICODEMOS; SERRA, 2020), principalmente em relação ao seu currículo.

Quanto à desescolarização da EJA, Nicodemos (2019, p. 28) a define como “um processo em que o atendimento a esse público [da EJA] dar-se-á fora da escola; [...] a

modalidade tende a ficar reduzida a duas ações prioritárias, qual seja: a Educação à Distância e a política de certificação”. A situação de fronteira na proposição de políticas educacionais para a modalidade se agudizaram e se fragilizaram durante o período pandêmico da COVID-19, comprometendo e ameaçando ainda mais a pauta de garantia pelo direito à educação da classe trabalhadora (NICODEMOS; SERRA, 2020).

Portanto, o cenário que se instaura para a EJA na conjuntura atual é o seguinte: sujeitos estudantes evadidos-expulsos da escola, excluídos, fragilizados, invisibilizados, apagados, discriminados, impelidos à desescolarização, “desalinhados” às necessidades do mercado, tendo seu direito à educação negado e/ou ameaçado, enfim, *oprimidos* e desumanizados. Dialeticamente é preciso lembrar que a humanidade roubada dos oprimidos também leva à desumanização dos opressores, sendo ambos impedidos de *ser mais* (FREIRE, 2013).

Aqui, é necessário retomarmos o *esperançar* freiriano e retornarmos à epígrafe: consideramos que o horizonte histórico que se instalou para a EJA está molhado de desesperança. A modalidade, com todos seus sujeitos, principalmente seus estudantes, se posiciona nas “bordas” de suas situações-limite. Mas, é necessário assumir uma posição que busque razões para sermos esperançosos e vislumbrar um inédito viável, mas que não se limite a espera pura, que vira espera vã (FREIRE, 2011). O *inédito viável*, na acepção freiriana, é uma condição que está além da superação das situações-limite, na qual o contexto histórico que parece definitivo e inexorável cede lugar à história como *possibilidade*, perspectiva freiriana que permite pensar e acreditar na transformação das condições “postas”, sendo, portanto, mudanças viáveis e acessíveis.

Tomamos aqui o *esperançar* freiriano e a busca por inéditos viáveis para a EJA almejando discutir as possíveis superações políticas educacionais marginais e fronteiriças postas para a modalidade na conjuntura atual, principalmente quanto às políticas de orientação curricular. Por que buscar em Paulo Freire inéditos viáveis para a EJA?

Sabidamente o legado teórico freiriano sempre esteve consubstanciado pela preocupação do autor com os oprimidos da sociedade, com a classe trabalhadora. Embora inicialmente suas propostas estejam ligadas ao processo de alfabetização de adultos a partir de um “método” dialógico, libertador, conscientizador e humanizador, podemos considerar que suas ideias ultrapassam o domínio de leitura-escrita, confluindo para um completo

Sistema de Educação de fato (SCOCUGLIA, 2021), tendo suas ideias com potencial para pensar a educação em diferentes etapas e/ou modalidades educacionais.

Paulo Freire sempre esteve consciente de que a alfabetização dos adultos é importante, mas não suficiente para o processo de libertação dos oprimidos. Assim, buscar meios para que a classe trabalhadora acesse, permaneça e conclua toda a escolarização básica é fundamental. Afora a preocupação demarcada com o processo de alfabetização de adultos ao longo de suas obras, em duas delas há discussões mais centradas na educação de adultos como um todo. Em *Política e educação* (de 1993), por exemplo, o autor traz um capítulo intitulado “Educação de adultos, hoje. Algumas reflexões” e em *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos* (de 2000 – obra póstuma), o autor traz o capítulo “Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica”. A menção a estes dois capítulos de duas obras de Freire são meras exemplificações de como a obra freiriana como um todo oferece suporte legítimo para se pensar a EJA.

E a questão curricular? Em que medida Paulo Freire oferece suporte para se pensar na construção de currículos? Para Silva (2010) é evidente que Paulo Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo, mas os elementos de sua obra se relacionam e traz implicações para teorizações curriculares mais robustas, sendo que há o esforço de Freire, ao menos em parte, de discutir o que deve ser ensinado no currículo. Já Lopes e Macedo (2011) apontam que Paulo Freire exerceu influência sobre teóricos de currículo mais conhecidos, como Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple e Michael Young e demarcam ainda o principal traço influenciador das construções curriculares em Paulo Freire, quer seja propor “que as contradições básicas das situações concretas vividas por professores e alunos estejam no centro do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 64). De fato, na perspectiva freiriana não se pode abster de uma prática educativa na qual falte consciência de classe e compromisso social.

Coadunando essas perspectivas, julgamos ser válida a intenção de pensar a EJA e a construção curricular que a perpassa tomando como suporte o legado freiriano. Neste intento, o presente estudo objetiva apresentar reflexões sobre as possibilidades dos escritos de Paulo Freire amparar a curricularização na EJA. Essas reflexões surgem a partir de entrevistas realizadas com professores e professoras de instituições escolares que oferecem a EJA no estado de Goiás, e é também a eles que se destinam prioritariamente os resultados

dessas reflexões. Ponderando os discursos destes docentes sobre as concepções de currículo que carregam e o conhecimento em torno das orientações curriculares para a modalidade, esperamos apontar possibilidades para um *inédito viável* ao redor da estruturação de currículos para a modalidade.

Percurso metodológico

O recorte do estudo aqui apresentado integra uma pesquisa de doutorado em andamento desenvolvida pelo primeiro autor, que ao tomar os pressupostos freirianos como um suporte, tem por objetivo central identificar os sujeitos envolvidos na construção do currículo de biologia na EJA oferecida na rede estadual de educação do estado de Goiás, apontando o *diálogo* que se estabelece neste processo.

Assim, o referencial teórico-epistemológico-metodológico que orienta a pesquisa é a produção teórica de Paulo Freire. O estudo teve início com o movimento de revisão bibliográfica dos escritos freirianos, buscando elementos e/ou conceitos-chave nos quais o autor empreende reflexões sobre o processo de construção curricular. Entretanto, reiteramos que estamos considerando-o como um teórico de currículo em sentido amplo, acreditando que seu legado teórico oferece suporte legítimo para se pensar na construção de currículos da educação básica, em especial na EJA, modalidade que é focada nesta pesquisa.

Concomitantemente ao movimento de revisão bibliográfica da obra de Paulo Freire, a pesquisa partiu para uma fase empírica junto a professores e professoras de instituições públicas que oferecem prioritariamente a EJA no estado de Goiás, os CEJAs (Centro de Educação para Jovens e Adultos). São sete instituições no estado: duas em Goiânia, uma em Anápolis, uma em Catalão, uma em Caldas Novas, uma em Iporá e uma em Aragarças.

Nestas instituições foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e professoras de biologia^{iv} que ministram aulas na Terceira Etapa da EJA, que corresponde ao Ensino Médio da educação básica, totalizando 12 docentes, sendo 4 professores e 8 professoras. A Secretaria de Estado da Educação do estado de Goiás (SEDUC) via Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais e Gerência de Educação de Jovens e Adultos deu anuência à pesquisa e forneceu a listagem dos CEJAs em funcionamento no estado, bem como contatos telefônicos dos(as) gestores(as) das instituições.

Estes foram contatados e indicaram os professores de biologia aptos a participarem da pesquisa. Os professores e professoras foram contatados via mensagem de texto/áudio pelo aplicativo *Whatsapp*® e as entrevistas foram agendadas e realizadas pela plataforma *Google Meet*® em virtude da situação de Pandemia de COVID-19 a partir de 2020 no país, o que impediu a realização das entrevistas na forma presencial^v. Os participantes da pesquisa foram informados das questões éticas estabelecidas para a pesquisa científica^{vi}, tendo dado seu consentimento no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No presente recorte nos ocupamos em promover reflexões iniciais sobre o movimento de construção do currículo trabalhado nos CEJAS goianos, pautado pelo referencial freiriano e partindo do discurso dos professores e professoras entrevistados. As problematizações iniciais que aqui são apresentadas são oriundas de duas perguntas feitas aos professores e professoras nas entrevistas^{vii}: **Questão 01:** *O que você entende por currículo?* **Questão 02:** *Você conhece documentos, diretrizes e/ou legislações que direcionam o currículo da EJA? Quais?*

Estes questionamentos, pautados pelos pressupostos freirianos, intencionaram promover uma oportunidade de apontarmos que concepções de currículo os docentes carregam, ponderando se (e/ou como) estas influenciam em suas práticas educativas junto aos estudantes. Além disso, também foi possível apreender como se dá o movimento de participação docente na construção curricular da EJA no estado de Goiás a partir do conhecimento/desconhecimento das diretrizes e/ou orientações que guiam a organização curricular na modalidade. Acreditamos que os documentos norteadores de currículo materializam e demarcam a participação/pertencimento docente (ou não) no processo de curricularização. Destacamos que o referencial teórico-epistemológico-metodológico de Paulo Freire orientou a análise dos dados coletados e as reflexões resultantes deste movimento de pesquisa acerca das concepções de currículo dos docentes e da curricularização que ocorre nas escolas de EJA. Os elementos e/ou conceitos-chave da produção teórica de Paulo Freire que coincidem com a construção curricular não foram definidos e/ou selecionados *a priori*, mas emergiram no próprio movimento de análise dos dados construídos nas entrevistas realizadas. As reflexões iniciais empreendidas neste movimento da pesquisa são apresentadas nas próximas seções.

Para melhor organização, os depoentes estão identificados pela sequência das entrevistas (Po1, Po2...Po12), seguidos da identidade de gênero (M: masculino / F: feminino). Alguns termos e/ou expressões estão destacados a fim de demarcar elementos que possam ser problematizados à luz dos conceitos-chave e/ou ideias pertencentes à construção teórica de Paulo Freire relacionadas ao movimento de construção curricular.

Concepções de currículo dos docentes da EJA

Inicialmente serão apresentados excertos das transcrições das entrevistas realizadas com os professores e professoras dos CEJAs goianos acerca das concepções de currículo que carregam a partir do questionamento “O que você entende por currículo?”.

[...] é um **norteador** né, do ensino que se deseja ser implementado e é a **base** do sucesso ou do fracasso da pessoa; então é muito importante que [...]seja **focado no personagem aluno** [...] que a gente **possa ouvi-lo** [...]. [Po1 - M]

[...] nós temos um **elenco de conteúdos**, ditos **mínimos**, para aprendizagem, também mínima, desses alunos. [...] pelo fato da **EJA ter um tempo curricular reduzido**, a gente não pode estender o conteúdo, aprofundar; precisa de ser uma **coisa mínima**. [Po2 - F]

[...] são **os conteúdos** que vamos estar ministrando em sala. [Po3 - F]

[...] seria um **conjunto de habilidades** que a gente deve trabalhar para que o aluno adquira [...], desenvolva perante aquela ação. [Po4 - M]

[...] é um **norte** né, que a gente tem pra poder trabalhar com os alunos; aí dentro do currículo você vai pegar aqueles assuntos, aqueles conteúdos relacionados que mais tem haver com aquela turma, que tá **dentro do contexto** pra ser estudado [...] porque a gente sabe que **na educação de jovens e adultos não tem como você trabalhar o currículo todo, é impossível**. [...] então você tem que dar prioridade àquele conteúdo que **para ele vai fazer mais sentido**. [...] tem que **relacionar ao cotidiano dele**. [Po5 - F]

[...] é um **conjunto de diretrizes, uma base** que tá mostrando ali **conteúdos, objetivos**, os motivos pelos quais determinado conteúdo **deve ser apresentado, as formas** como esse conteúdo pode ser apresentado. [Po6 - M]

[...] é todo esse contexto em que vai **abranger conteúdos** e esses conteúdos sejam eles voltados para o conhecimento teórico e conhecimentos mais de socialização. [...] Então quer dizer, o currículo não é só para mim esse fator **conteúdos, mas ele vai além disso**. [Po7 - F]

[...]. É o conjunto [...] do mínimo necessário, o que deve ser ensinado ou colocado em prática. O **mínimo necessário de conteúdo**, de informação necessária para aquele ano, aquele período. Então é uma **bagagem mínima** de informação [...] é mínimo, o currículo é o mínimo, é o mínimo necessário. [Po8 - M]

A construção curricular na Educação de Jovens e Adultos pela perspectiva freiriana: um inédito viável

[...] é como se fosse um mapa onde especificamente, sem aquela **orientação** é impossível de você conseguir fazer algo dentro do ensino aprendizagem. [...] Então ele passa por várias mudanças e ele é o **mapa para nortear** o processo de ensino-aprendizagem. [P09 - F]

[...] estão relacionados **os pontos de atenção** para o trabalho dentro da disciplina. Então o currículo é uma **relação de conteúdo**, que nesses conteúdos que se propõe para cada um deles para serem trabalhados dentro de uma disciplina. [...] **O que é essencial** dentro do diagnóstico de cada turma de cada momento da aprendizagem. [P10 - F]

[...] ele é um modo de pensar, **um conjunto de conteúdos, habilidades** de cada disciplina, que o aluno deveria atingir ao final de cada semestre. [...] **mas ele já vem pronto** para nós e não leva em consideração as dificuldades individuais de cada aluno [...] então esse **currículo pronto** ele complica muitas vezes a situação. [P11 - F]

[...] **o conhecimento mínimo** dos temas que **a gente tem que oferecer** durante as aulas [...]. Esse currículo era baseado **numa grade** que vinha já pronta do estado e a gente se adequava a ele. [P12 - F]

A partir desses discursos dos docentes é possível estabelecer algumas características de um currículo: este é concebido como um norteador, uma base, um mapa orientador e/ou um conjunto de diretrizes que sustentam todo o processo de ensino aprendizagem. Chama a atenção ainda a concepção de currículo como mera listagem de conteúdos, identificada nos discursos de 07 docentes (P02, P03, P06, P07, P08, P10 e P11). Segundo Lopes e Macedo (2011) responder ‘o que é currículo’ deve estar situado historicamente, tendo sentidos sempre parciais. Logo, é um conceito multifacetado, mas que certamente leva em consideração a organização e a seleção do que vale a pena ensinar em termos de conteúdos. Tal seleção, historicamente, é verticalizada e por vezes materializada em políticas e/ou diretrizes curriculares que promovem a “listagem dos conteúdos” num currículo dito “oficial”, que simplifica e induz ao reducionismo a concepção de currículo.

A preocupação de Paulo Freire com a questão curricular perpassa toda sua obra, mas referências mais explícitas ao termo encontram-se nas obras *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor* (de 1985) e *A educação na cidade* (de 1991). Se contrapondo à visão simplista e reducionista de currículo, o autor defende uma concepção segundo uma perspectiva mais ampliada e abrangente, que não somente a seleção e/ou listagem de conteúdos. Essa visão é demarcada pelo entrevistado P07, devendo o currículo abranger conteúdos, mas avançar

“além disso”. Para Paulo Freire, existe um “currículo explícito” e um “currículo oculto” na escola, os quais devem ser considerados:

Creio estar sendo óbvio que, ao me referir ao currículo oculto, estou tomando-o com a mesma amplitude com que entendemos o currículo explícito. Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola (FREIRE, 1991, p. 123).

Assim, de acordo com Saul (2016, p. 109) “currículo é, na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, nos espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”. Logo, o currículo em Paulo Freire ultrapassa os muros da escola e não se prende estritamente ao currículo oficial e/ou explícito que nela é praticado em termos de abordagem de conteúdos, embora Freire (2011, p. 152) reitere que “jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo”. Quanto a este modelo de currículo dito “oficial”, Freire e Shor (1987) enfatizam a dimensão autoritária desta abordagem, tradicional e falsamente rigorosa: “o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores!” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 97). Desse modo, a perspectiva curricular na ótica freiriana deve valorizar a capacidade criativa discente/docente no processo de curricularização. A perspectiva freiriana ainda considera relevante o movimento de reformulação curricular como uma etapa importante para se “mudar a cara da escola” (FREIRE, 1991), cuja expressão está presente em várias de suas obras, correspondendo ao desejo do autor em construir uma escola mais bonita e democrática.

Além da concepção majoritariamente reducionista de currículo, tendo por sinônimo listagem de conteúdos, chama a atenção na ênfase de alguns docentes (Po2, Po8 e P12) no oferecimento “mínimo” desse currículo-conteúdo. O entrevistado Po8 inclusive repete seguidas vezes para demarcar essa concepção de que currículo é o mínimo, mas que acaba transparecendo e corroborando a concepção historicamente enraizada de uma EJA que deve se pautar pelo aligeiramento, com tempo-espaço pedagógico reduzido e que impossibilita a “transferência” de mais currículo-conteúdo. O tempo curricular só permite uma “bagagem” mínima de conteúdos e aprendizagens.

Afora a “condenação” a uma aprendizagem mínima, os educandos e educandas da EJA já recebem, passivamente, os “pacotes” de currículo-conteúdo prontos, “gradeados” e que são apresentados como uma “doação” e/ou “oferecimento” pelo professor/professora. Um dos principais conceitos-chave que perpassa toda a obra freiriana é a crítica à “educação bancária” (FREIRE, 2013) com fortes implicações para se pensar a estruturação e organização dos currículos. A crítica a esta perspectiva não coaduna com a transferência verticalizada de conteúdos/conhecimentos dos professores(as) aos estudantes, pois caracteriza uma educação acrítica, mecânica e deformadora. Por outro lado, há a defesa de uma educação de viés crítico que “não pode ser a que ‘deposita’ conteúdos na cabeça ‘vazia’ dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente” (FREIRE, 2014, p. 115).

Os docentes P01 e P05 ainda parecem considerar a participação dos estudantes neste movimento de seleção curricular, ponderando ouvi-los (P01) e/ou buscando uma possibilidade de contextualização (P05) como a realidade concreta/cotidiano dos mesmos. Considerando que ouvir, atividade biológica mecânica, é diferente de escutar, corroboramos a perspectiva freiriana (FREIRE, 2020) de que desenvolver a capacidade de escuta é uma exigência e um saber necessário à prática educativa dos professores, inclusive para se pensar a construção de currículos, pois “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*” (FREIRE, 2020, p. 111). É necessário demarcar a ênfase do autor no *com eles*: pensar a construção curricular pela perspectiva freiriana demanda superar o *para eles*, os estudantes, e pensar-praticar uma organização curricular coletiva e democrática, sendo a escuta o requisito primordial para o *diálogo*, outro conceito-chave fundante na obra freiriana com desdobramentos para a curricularização escolar.

A entrevista P05 é a única que traz a preocupação de conceber um currículo que parta da realidade concreta dos estudantes, valorizando seu contexto e relacionando-o com sua cotidianidade. Essa preocupação é corroborada no horizonte curricular freiriano, que assinala a necessidade de se ensinar os conteúdos “sempre associados a uma ‘leitura crítica’ da realidade” (FREIRE, 1991, p. 29). O ensino dos conteúdos não pode ser tratado ou

reduzido a “um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem” (p. 29). Logo, o currículo construído tendo como suporte os pressupostos freirianos tem caráter libertador e “ilumina a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 25). A “iluminação” da realidade no trabalho com os conteúdos do currículo coincide com a dimensão política da prática educativa, um elemento-chave sobre o qual toda a obra freiriana se sustenta. Neste sentido, a “escolha” de conteúdos que integram um currículo deve sempre considerar saber quem os escolhe, a favor de quem e de que se dará o ensino dos mesmos, contra quê e/ou desfavorecendo quem (FREIRE, 2011). Paulo Freire ainda questiona e problematiza a participação de cada integrante da comunidade escolar na organização programática dos conteúdos de um currículo, reivindicando a contribuição, em níveis diferentes, de educandos/educandas, funcionários da escola e da família na organização curricular.

Para finalizar esta análise prévia das concepções docentes de currículo, sinalizamos a menção de P04 e P11 quanto às *habilidades* a serem desenvolvidas nos estudantes por intermédio do trabalho com os conteúdos, o que parece transparecer o enraizamento e a impregnação no discurso dos professores da lógica curricular adotada na BNCC recém-implementada. Marsiglia et al. (2017) apontam a BNCC como um episódio de esvaziamento da escola, do currículo e dos conteúdos escolares, sendo que “ao enfatizar as ‘habilidades’, as ‘competências’, os ‘procedimentos’ e a ‘formação de atitudes’, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho [...]” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 119). Tal modelo educacional e/ou orientação curricular posta impele os educandos e educandas para a condição de alienação e de objetos adaptados em detrimento de sujeitos críticos e conscientes. Para Freire (2014, p. 109) a “educação para hoje é a que melhor *adapte* homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje”.

O conhecimento docente referente às orientações curriculares na EJA

Apresentamos na sequência os excertos das transcrições das entrevistas relativas ao seguinte questionamento: *Você conhece documentos, diretrizes e/ou legislações que direcionam o currículo da EJA? Quais?* Reiteramos que partimos do pressuposto de que os documentos e/ou diretrizes de orientação curricular que dão suporte ao trabalho docente

A construção curricular na Educação de Jovens e Adultos pela perspectiva freiriana: um inédito viável

nas instituições escolares são frutos de políticas públicas instituídas que levaram ou não em conta a participação dos educadores/educadoras em sua elaboração e/ou implementação. Logo, o conhecimento/desconhecimento destes documentos norteadores do currículo da EJA por parte dos professores trazem importantes sinalizações acerca das contribuições docentes no processo de construção curricular. Vamos às respostas dos docentes:

[...] A gente vai lá nas questões antigas e corriqueiras da **ABNT** [provavelmente **quis dizer BNCC**], que fala um pouco a respeito, mas **eu não conheço**; talvez seja até **falha minha**, [...] a não ser algumas orientações desses cursos de formação que aconteciam há algum tempo atrás. [P01 - M]

Conhecer eu conheço, porque querendo ou não, são documentos no âmbito federal, no âmbito estadual. [...] **nós temos sim o conhecimento**, [...] temos o **SIAP** né que é o sistema que nós trabalhamos diariamente, temos **as matrizes curriculares**, [...]. Na teoria né? Na prática é outra história né? A **prática é uma adaptação** né, porque **a gente não consegue seguir esse currículo 100%**. [P02 - F]

[...] tem o **currículo referência** que **eu acho que é esse que a gente segue** [...] que é **um currículo mínimo que a gente tem que seguir** de acordo com o estado. [P03 - F]

Não, eu não conheço. Tanto que quando eu entrei, que eu questionei o que eu ensinaria [...] tiveram dificuldade de me falar o que era para fazer [...] **a gente não acha**, o site, o portal da SEDUC, [...] não tem nada no portal. Então eu vejo que **a EJA fica largada**. [P04 - M]

[...] de cabeça eu **não sei te falar**. [...] tenho acesso se precisar [...] são tantas coisas, que **a gente acaba deixando** aquilo que a gente não precisa ter memorizado. [P05 - F]

[...] **não tenho acesso** a esses documentos. [...] Nós temos basicamente **aquilo que nos é informado** por direção e coordenação. Se tem, às vezes pode ser por negligência da minha parte que eu **nunca procurei**. [P06 - M]

[...] a gente **não tem muito acesso** a esses documentos. O que chega para a gente simplesmente é isso: “olha chegou ofício tal, **cumpra-se** isso”. Falado, só. **Ninguém vê**. [...] a gente nunca teve uma reunião específica para tratar de documentos; sempre **cumprindo aqueles protocolos** mesmo. [...] [P07 - F]

De forma geral **eu tenho**, não só conhecimento, como acesso a alguns documentos da EJA. Principalmente quando a gente fala de **currículo mínimo do estado**, esse eu tenho acesso a esse documento. [...] que eu me lembre é só esse mesmo. [P08 - M]

Eu conheço, mas eu **lembro de poucos** documentos. Mas tem **a LDB** né? Tem a LDB específica da EJA, [...]. [P09 - F]

[...] conhecer os documentos **a gente conhece**. [...] parte da legislação eu conheço sim, [...] **a LDB** [...] conheço parte. [...] todo o documento da **nova diretriz** do que a gente tem trabalhado agora é com as **habilidades e competências** [...]. [P10 - F]

Eu conheço documentos norteadores do currículo em geral, mas **da EJA não conheço**. Talvez até exista, mas **eu nunca procurei** porque [...] no **SIAP** já tem os **conteúdos do currículo** e a **gente é obrigada a seguir** aqueles conteúdos né? [P11 - F]

[...] a gente tinha o nosso **PPP**, plano político pedagógico, [...] às vezes [...] mudava **a grade**. [...] Então **vinha o currículo pronto?** Vinha. Mas a gente **tentava adequar** a cada turma. [...] A gente tenta seguir igual [está no currículo], mas você sabe que não é. [P12 - F]

A partir das respostas apresentadas, é possível identificar diferentes níveis de conhecimento/desconhecimento das orientações curriculares por parte dos docentes entrevistados. Primeiramente, é válido mencionar que os documentos citados são de diferentes naturezas e esferas administrativas: em nível nacional/federal foram citados os documentos da LDBEN e BNCC; em nível estadual foram citados SIAP, matrizes, grade, Currículo Referência e currículo mínimo estadual; e em nível institucional foi citado o PPP (Projeto Político Pedagógico da unidade escolar) por apenas uma entrevistada (P12). As respostas, no geral, ratificam ainda a concepção de currículo como listagem de conteúdos obrigatórios e/ou mínimos a serem trabalhados com os estudantes, que estamos identificando neste trabalho como currículo-conteúdo.

As entrevistadas que citaram a LDBEN (P09 e P10) não demonstraram segurança quanto ao real teor do documento e sua implicação para o currículo da EJA. A LDBEN, talvez por ser um documento amplo, de maior abrangência e conhecimento por parte do professorado, pode ter sido citada de forma aleatória, não indicando real conhecimento do documento quanto aos Artigos que tratam da EJA especificamente – os Artigos 37 e 38 (BRASIL, 1996). Quanto à BNCC, outra diretriz a nível nacional/federal, também é citada e provavelmente seu modelo, baseado na matriz de competências e habilidades (citado por P10), já começa a ocupar o discurso e/ou ideário docente na EJA, mesmo que tal documento, conforme já salientado, mal cite a modalidade e ignore suas especificidades quanto a uma possível orientação de construção curricular para as instituições escolares.

O SIAP^{viii}, citado por P02 e P11, se refere ao Sistema Administrativo Pedagógico, que é um programa/sistema eletrônico da Secretaria da Educação de Goiás (SEDUC) implantado

em 2013, no qual os professores e professoras de toda a rede estadual, não só dos CEJAs, preenchem diários, notas e realizam seu planejamento de aula de forma digital. Ao realizar o planejamento das aulas, os professores acessam o sistema delimitando série/bimestre/componente curricular e na área de planejamento tem à sua disposição uma listagem pré-determinada de habilidades, objetos de conhecimento/conteúdos, metodologias e avaliação, os quais são escolhidos numa ação de “selecionar-arrastar”. Não é possível aos professores e professoras inserirem novos/diferentes conteúdos; somente complementá-los. O “currículo”, dessa forma, compreende este rol de conteúdos/listagem de temas. Periodicamente este planejamento do professor(a) é supervisionado/acompanhado pela Coordenação Pedagógica da unidade escolar, bem como pode ser acessado por instâncias superiores da SEDUC. Anteriormente ao SIAP, esta listagem de conteúdos estava sistematizada no documento intitulado Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, o qual foi citado por Po3 como um norteador de currículo na EJA. O intento deste documento foi apresentar propostas de bimestralização dos conteúdos para o trabalho em sala de aula (GOIÁS, 2012), nele entendida como uma divisão/distribuição dos conteúdos dos componentes curriculares por bimestres ao longo do semestre/ano letivo.

Assim, é possível concordar com o discurso de alguns professores entrevistados quanto ao fato de que tal currículo, se este coincide com listagem de conteúdos, está “pronto” para ser consumido na prática docente ou ainda sendo “obrigatório” segui-lo, pois não são dadas opções de se “burlar o sistema”. A partir da materialização/transposição do currículo-conteúdo, já pré-determinado e “empacotado”, para o planejamento de aula dos professores e professoras, não se pode prever se a prática educativa avança além do currículo oficial e prescrito. Há um viés de autoritarismo nas orientações curriculares que são postas para ser cumpridas mecanicamente e protocolarmente pelos professores e professoras, o que põe em cheque a criatividade, a autoridade e a capacidade docente, cenário rechaçado pela perspectiva freiriana, conforme já exposto. Assim, temos a anulação da autoridade docente, que mergulha num clima silencioso, e numa prática igualmente silenciosa e/ou silenciada (FREIRE, 2011).

Se este currículo-conteúdo está enjaulado e gradeado num sistema digital que os professores e professoras acessam e seguem rigorosamente ao planejarem suas aulas, há

que se questionar quem “prende” estes (e não outros) conteúdos lá dentro. Qual foi a lógica de sua construção e organização? Quem/quantos participaram deste movimento de “escolha” dos conteúdos que coincide com o “currículo”? Por que tal “sistema” é tão inflexível a ponto de tornar mecânica, automatizada e burocratizada a prática educativa dos professores e professoras? Diante deste panorama, Freire (2012, p.29) nos alerta que “é preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. [...] Nada disso, porém, converte a tarefa de ensinar num *quefazer* de seres pacientes, dóceis, acomodados [...]”.

Podemos questionar em que medida os docentes entrevistados transitam entre o *medo*, a *ousadia* e a *acomodação*. Parece haver um acuidade diante da imposição de seguirem religiosamente as orientações postas no currículo-conteúdo – “*a gente tem que seguir*” (P03); “*sempre cumprindo aqueles protocolos*” (P07); “*a gente é obrigada a seguir*” (P11) – com o medo aflorando diante de uma sensação de quase impotência. Poucos *ousam* transgredir e/ou “burlar o sistema”: P02 sinaliza este movimento de resistência e enfrentamento docente frente à imposição de um currículo prescrito ao enfatizar que uma coisa é a “teoria” – o sistema (SIAP); outra coisa é a “prática” – o que realmente acontece em sala de aula. A professora P12 também envereda por esta atitude (“*a gente tentava adequar*”) Isto leva a pensar que alguns professores enveredam pelo campo da *ousadia* freiriana, no qual o currículo-conteúdo que é prescrito e pré-determinado por instâncias superiores é burlado e transgredido na atividade docente em sala de aula, o qual passa por adaptações. Freire e Shor (1987, p. 74) defendem essa transgressão e/ou ousadia, embora apontem que este movimento tenha que se dar de forma cautelosa, sinalizando uma preocupação com a perseguição e/ou represálias aos docentes ao afirmarem que “os professores que se manifestam, que se organizam, ou que se desviam do currículo oficial, servem de exemplo, e o exemplo do desaparecimento desses professores não é esquecido pelos que ficam.

Paulo Freire reconhece o *medo* e a *ousadia* como elementos necessários à prática educativa, os quais estão presentes em muitas de suas obras. A título de exemplo, duas delas possuem estes elementos no título: *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (publicado em 1993) e *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (publicado em 1985). O medo, na acepção freiriana, é normal e aceitável na prática docente: não é abstração; é algo

muito concreto (FREIRE; SHOR, 1987). Porém, não se pode deixar que o medo nos paralise e nos imobilize diante das condições opressoras. É necessário se mediar pela *ousadia* e pelo *medo* de viés crítico que considere a educação libertadora e conscientizadora: “na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo, porque começo a antever as consequências desse tipo de ensino [...]; também contestamos o poder dominante” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 69).

Alguns docentes entrevistados garantem não conhecer documentos norteadores do currículo da EJA ou demonstram dúvida e/ou insegurança para citar um documento/orientação curricular que dê suporte a seu trabalho. Porém, identificamos um “desconhecimento negligente”: “talvez seja até falha minha” (P01); “eu acho que é esse” (P03); “não sei te falar. [...] a gente acaba deixando” (P05); “nunca procurei” (P06); lembro de poucos (P09); “nunca procurei” (P11). O desconhecimento negligente encontra suporte na acomodação, pois o desconhecimento em torno dos documentos norteadores do currículo da EJA (sejam eles quais for), parece não provocar inquietação nem curiosidade nos docentes entrevistados, como se tal condição residisse no fatalismo e/ou imobilismo. Para Freire (2020) um dos saberes necessários à prática educativa é o desenvolvimento de uma curiosidade crítica, insatisfeita, indócil, com a qual “podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por certo excesso de racionalidade de nosso tempo” (FREIRE, 2020, p. 33-34). Estar alheio e/ou à margem dos documentos de orientação curricular (repitamos, sejam eles quais for) que norteiam o trabalho docente na EJA demonstra certo descompromisso e/ou responsabilidade com a prática educativa e na perspectiva freiriana, dada a politicidade do ato educativo, devemos assumir o compromisso ético-político-pedagógico, demandando “seriedade e a competência com que ensinemos; [...] nossa tarefa exige de nós o nosso compromisso, o nosso engajamento em favor da superação das injustiças sociais” (FREIRE, 2012, p. 153).

Considerações finais: freireanear no currículo da Educação de Jovens e Adultos – um sonho utópico ou um inédito viável?

Cem anos se passaram desde o nascimento de Paulo Freire em 1921. Hoje, já no século XXI, há quem questione se Paulo Freire ainda é válido teoricamente e traz algum suporte para o contexto atual. Há ainda aqueles “lá de cima”^{ix} que simplesmente demonizam seu legado, principalmente culpando-o pelas mazelas educacionais brasileiras. No presente

estudo nos propusemos a refletir sobre a construção curricular na EJA tomando como suporte o legado freiriano. Partindo dos discursos de docentes da EJA do estado de Goiás em torno das concepções de currículo que carregam e o conhecimento em torno das orientações curriculares para a modalidade buscamos indicar um *inédito viável* na estruturação de currículos para a modalidade. Um currículo no qual se possa *freireanear*.

Freireanear é aqui um verbo intransitivo. Segundo a gramática da língua portuguesa, são verbos que não necessitam de complemento para expressarem seu sentido. Assim, as análises prévias que apontamos neste estudo sinalizam que freireanear a organização curricular na EJA demanda conceber seu currículo num sentido amplo, com a superação da visão reducionista que o mantém aprisionado em grades e/ou listagens de conteúdos e cuja construção considere e valorize a participação e contribuição de todos os seus sujeitos. Mesmo que os docentes entrevistados não apresentem concepções orgânicas sobre o currículo, não é nossa intenção culpabilizá-los, mas defender sua possibilidade de participação na construção curricular como parte do compromisso político inerente à prática educativa.

Espera-se que freireanear no currículo da EJA implique considerar as condições concretas da classe trabalhadora estudante, vislumbrando sua transformação, sem, contudo, apenas cotidianizar o currículo da EJA, pois o domínio do saber sistematizado também é condição de libertação. O freireanear denuncia um medo crítico e inquietante na prática docente, que mediada pela *ousadia* permita ter o compromisso político com os sujeitos educandos e educandas, em detrimento de um desconhecimento negligente em torno das questões curriculares. Só assim abrimos caminhos para um currículo para a EJA ineditamente viável e não mero sonho utópico.

Referências

BRASIL. **Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**... Parecer CNE/CEB nº 6, 10 dez. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 dez. de 1996.

BRASIL. 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: <https://bit.ly/3Ah21Oj> Acesso em 16/09/2021.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

A construção curricular na Educação de Jovens e Adultos pela perspectiva freiriana: um inédito viável

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63 ed., São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. 1. ed. São Paulo, Editora Unesp, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GOIÁS. **Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás**, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2VWVjhA> Acesso em 19 set. 2021.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, 2020.
- MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3Am3KSw> Acesso em: 17 set. 2021.
- NICODEMOS, Alessandra. A Educação de Jovens e Adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminhos da resistência. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RODRIGUES, Fabiana (Orgs.). **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões**. 1ed. São Paulo: Paco Editorial, 2019.
- NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Educação de jovens e adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020.
- PARANHOS, R. D. **Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos**: o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira. 229f. Tese (Doutorado - Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. 2017.
- RUMMERT S. M. Jovens e Adultos Trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SAUL, A.M. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 109-110.
- SAVIANI, Dermeval. 2020. Políticas educacionais em tempos de Golpe: retrocessos e formas de resistência”. **Roteiro** v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Paulo Freire, 100 anos: um educador do presente e do futuro**. [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VENTURA, J. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n.1, p.29-44, 2013.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Educação em ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciência e Educação**, v. 14, n. 2, p. 331- 346, 2008.

Notas

ⁱ A pandemia de COVID-19, causada pelo Sars-CoV-2, um tipo de coronavírus, assola o mundo desde fins de 2019, com as primeiras infecções identificadas na China, de onde se espalhou para todos os países, já tendo matado mais de 600 mil pessoas só no Brasil (dados de Outubro/2021).

ⁱⁱ Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3hGZ1nc>

ⁱⁱⁱ A BNCC e a REM são homologadas ainda no Governo de Michel Temer, pós-golpe de 2016, mas com implementação em curso já durante o governo Bolsonaro. A REM é proposta pela Lei n. 13.415 de 2017 e disponível em: <https://bit.ly/2Z5yMjN> A BNCC está disponível em: <https://bit.ly/2Z3Zv0g>

^{iv} Justifica-se a exclusiva inclusão de professores e professoras de biologia pela pesquisa mais ampla de doutorado que investiga especificamente o currículo de biologia na EJA do estado de Goiás.

^v Devido à Pandemia de COVID-19, as instituições escolares públicas no estado de Goiás aderiram ao regime especial de aulas não presenciais (REANP) durante todo o ano de 2020 e início de 2021.

^{vi} Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG (Número do Parecer: 4.277.192).

^{vii} A entrevista completa com os professores e professoras, que integra a tese, possui 20 questões.

^{viii} Disponível em: <https://siap.educacao.go.gov.br/> e acessado mediante usuário/senha individual.

^{ix} No governo da atual presidência da república brasileira (2019-2022), Jair Bolsonaro é veementemente contra os pressupostos freirianos, criticando insistentemente todo seu legado na educação brasileira. Chamando Paulo Freire de “energúmeno” em dada ocasião (16/12/2019), o atual presidente atribui à sua herança acadêmica o fracasso educacional brasileiro ao longo da história. Disponível em: <https://glo.bo/3zhOapG>

Sobre os autores

Renato Antônio Ribeiro

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (UFG); Mestre em Educação (UEG); Especialização em Tecnologias aplicadas ao ensino de Biologia (UFG); Licenciado em Ciências Biológicas (UEG); Professor na EJA pela SEDUC-GO e em Instituições de Ensino Superior com disciplinas de Formação de Professores; Integrante do Grupo de Pesquisa Colligat: (re)pensando a formação de professores de Ciências e Biologia e do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: rhenato@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5770-7846>

Simone Sendin Moreira Guimarães

Doutora em Educação Escolar (UNESP); Mestra em Educação (UNIMEP); Especialista em Educação Ambiental e Recursos Hídricos (USP-São Carlos); Licenciada em Ciências Biológicas (UNIMEP); Professora Associada I do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Goiás (UFG); Coordena o Grupo de Pesquisa Colligat - (re)pensando a formação de professores de ciências na natureza.

E-mail: sisendin@ufg.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6559-2591>

Recebido em: 20/09/2021

Aceito para publicação em: 14/10/2021