

Currículo em foco: Reflexões Conceituais

Curriculum in focus: Conceptual Reflections

Aline Jéssica Gomes Silva¹

Resumo: Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica que teve por objetivo promover uma reflexão conceitual sobre o currículo. Currículo é um instrumento ideológico, utilizado pela escola para fomentar a compreensão de direito e de justiça social, tanto no âmbito escolar quanto no âmbito político e cultural. Também pode ser utilizado para apassivar o sujeito diante das sucessivas tentativas de homogeneização social. Ou seja, o currículo tem duas faces e cabe à escola optar: propiciar a liberdade e a transformação ou continuar sendo apenas um meio de reprodução da ideologia vigente. As concepções de currículo vêm sendo modificadas ao longo da história da educação brasileira. Sua evolução conceitual está marcada por diversas teorias, a saber: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. O currículo está ligado diretamente ao poder econômico pelos meios de produção. Para obtermos capital, precisamos vender; pode ser objetos, cultura e conhecimento, sendo assim, este é um dos fatores pelos quais a sociedade vigente tenta constantemente supervalorizar determinada cultura, não a mais importante em termos de conhecimento e aprendizagem, mas a mais lucrativa, tudo está incluso no currículo oculto, e promover o fim do processo de aculturação é em parte pôr fim a este tipo de currículo. Diante de tantos debates nacionais e internacionais envolvendo a Educação de Jovens e Adultos é preciso adentrar no âmbito escolar, envolvendo, principalmente os educadores para compreender como eles (as) enxergam a importância de um currículo para essa modalidade de educação.

Palavras-Chave: Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Importância.

Abstract: This is a bibliographical research that aimed to promote a conceptual reflection on the curriculum. Curriculum is an ideological instrument, used by schools to foster understanding of law and social justice, both within the school and political and cultural spheres. It can also be used to make the subject passive in the face of successive attempts at social homogenization. In other words, the curriculum has two faces and it is up to the school to choose: to provide freedom and transformation or to continue being just a means of reproducing the current ideology. Curriculum concepts have been modified throughout the history of Brazilian education. Its conceptual evolution is marked by several theories, namely: traditional theories, critical theories and post-critical theories. The curriculum is directly linked to economic power through the means of production. To obtain capital, we need to sell; it can be objects, culture and knowledge, therefore, this is one of the factors why current society constantly tries to overvalue a certain culture, not the most important in terms of knowledge and learning, but the most profitable, everything is included in the hidden curriculum, and promoting the end of the acculturation process is in part putting an end to this type of curriculum. Faced with so many national and international debates involving Youth and Adult

¹ Graduada em Pedagogia, pela UEPB, especialista em Políticas Públicas em Gênero e Raça pela UFPB e em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional, pela Faculdade Cândido Mendes. E-mail: alinejessicagomesdasilva@gmail.com

Education, it is necessary to enter the school context, involving educators in particular to understand how they see the importance of a curriculum for this type of education.

Keywords: Curriculum. Youth and Adult Education. Importance.

INTRODUÇÃO

Importa esclarecer que não intencionamos, neste espaço, recuperar de forma histórica e processual a evolução conceitual dos estudos sobre currículo. Todavia, faz-se necessário esclarecer que estes estudos estão marcados pela diversidade de questões que de acordo com Lopes e Macedo (2002), tem se caracterizado pelo hibridismo teórico. Importa, ainda, demarcar a complexidade que envolve estas discussões, as diversas possibilidades investigativas que apresenta e a fertilidade teórica inerente a este campo.

A questão do currículo é complexa e envolve as dimensões do currículo formal e oculto². O formal é constituído por conteúdos e práticas educativas pré-definidas, planejamentos educacionais, ou seja, tudo que é realizado no âmbito escolar. É gerido por um currículo formal desde a escolha do fardamento dos educandos (regimento interno da escola) até a formação continuada dos educadores.

Todavia, este deveria ser elaborado com a participação ativa de toda comunidade escolar (funcionários, pais, alunos, professores e gestores), bem como moradores da comunidade.

Mediante essas reflexões, muitas perguntas renovam: como uma escola pode adotar um método se seus professores não o conhecem com a devida suficiência? É possível construir uma escola para todos, considerando as necessidades etárias, étnicas, geracionais, sociais e de classe, senão há um currículo apropriado? Como os educadores podem compreender um determinado método se não têm uma formação adequada? Essas e tantas outras problemáticas acentuam a negação de um currículo apenas como um documento elaborado para ocupação de um espaço em uma gaveta qualquer, registro de uma exigência formal.

Assim, embora apresentemos no escopo deste trabalho, características diversas do currículo oculto, o presente trabalho tem como foco o currículo formal, visto que este comporta os elementos veiculados ao ambiente escolar. O mesmo explicita o papel da escola e as suas demandas frente à sociedade, elucidando as habilidades e as competências que os alunos devem adquirir, entre outras questões.

² Na atualidade, as discussões sobre currículo em suas perspectivas teóricas e práticas, ampliam os debates em torno da questão do currículo oculto, afirmando, inclusive, que este não se encontra mais ocultado. Todavia, no campo da Educação de Jovens e Adultos, estas reflexões precisam ganhar espaço e densidade, considerando, a ausência de orientações curriculares mais formais orientadoras para o fazer educativo no âmbito desta modalidade.

Esta realidade não é resolvida pela existência de componentes curriculares e planejamentos educacionais que deveriam buscar soluções para esses e tantos outros problemas educacionais, mas, na verdade, transforma-se em uma “*arena de guerra*”, palco para disputa e vaidades pessoais. Desse modo, se o currículo formal é mal elaborado, o currículo oculto, por sua vez, é constituído de elementos que expressam nossa cultura, nosso comportamento e até mesmo nossa criticidade (APLLE, 2002).

De certo modo, seria uma ingenuidade transferir a culpa da educação desordenada para os educadores, diretores, coordenadores, enfim, para nós mesmos, pois essa educação é o resultado desse currículo oculto que é utilizado nas escolas para integrar os educandos, apesar de suas diferenças sociais.

Historicamente, a negação de direitos e o pouco investimento na educação da população reduzem os efeitos de uma educação crítica, com significativas possibilidades de questionamento e revoltas em relação às ingerências políticas e partidárias (MOREIRA; SILVA, 2002).

Assim, para a elaboração de um currículo é de suma importância o compromisso com a prática educativa e a firme consciência de que não se pode mais formar cidadãos passivos, fato que destaca a confirmação de que o currículo escolar não é neutro. Mas, este mesmo currículo, deve ser elaborado visando à realidade social e às experiências de vida dos educandos, ajudando-os a serem sujeitos da própria história e transformando a sua realidade, bem como no meio onde vivem. Desse modo, é preciso vencer a ideia da homogeneidade imposta pela sociedade vigente enquanto princípio norteador da organização do currículo.

O presente artigo, produzido a partir de uma pesquisa bibliográfica, tem por objetivo promover uma reflexão conceitual sobre o currículo.

CONCEITUANDO CURRÍCULO

Currículo é um instrumento ideológico, utilizado pela escola para fomentar a compreensão de direito e de justiça social, tanto no âmbito escolar quanto no âmbito político e cultural. Também pode ser utilizado para apassivar o sujeito diante das sucessivas tentativas de homogeneização social. Ou seja, o currículo tem duas faces e cabe à escola optar: propiciar a liberdade e a transformação ou continuar sendo apenas um meio de reprodução da ideologia vigente.

As concepções de currículo vêm sendo modificadas ao longo da história da educação brasileira. Sua evolução conceitual está marcada por diversas teorias, a saber: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas (SILVA, 2005).

As primeiras discussões de currículo como teoria surgiram nos anos de 1920, com a intensificação das indústrias e a imigração. Neste contexto, era preciso educar os operários por meio

de um currículo que favorecesse o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos necessários voltados a produção e a indústria. Marcam este período as teorias tradicionais, nas quais havia uma transmissão de conhecimento que visavam o respaldo científico e técnico como saber absoluto na busca apenas de resultados favoráveis às classes dominantes (MOREIRA; SILVA, 2002).

De acordo com Silva (2005, p. 32), nesta teoria, “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis”.

Nessa perspectiva, a escola é vista como uma indústria e os educandos são os produtos que, preferencialmente, devem sair idênticos, porque, ao contrário, representarão problemas indesejáveis ao consumidor, neste caso, a sociedade dominante.

Estas questões acabam por fazer emergir inquietações populares e se confrontam no requerimento de direitos enquanto expressões de cidadania, fato que se torna desagradável para uma sociedade capitalista, na qual o que vale é o resultado. Prevalece, assim, uma luta constante da busca da equidade cultural. E, a partir disto, tem início teorias críticas em torno do currículo, instigadas por uma nova concepção de sociedade (SACRISTÁN, 2017).

A escola é uma propagadora de ideologia tendo como principal veículo o seu currículo. O currículo é concebido como a teoria eminentemente prática, levando-nos a constatação que não existe currículo sem teoria, pois o mesmo fundamenta-se na teoria embasada pela instituição. Cada sociedade é articulada às instituições de ensino e demais meios de propagação, por exemplo, a mídia irá desenvolver um currículo que favoreça aos seus desejos e expectativas sociais, culturais e econômicos. Isto pode levar indivíduos à condição de reprodutores ou de submissão às exigências do capitalismo, defendida pela classe dominante (MOREIRA; SILVA, 2002).

Para Silva (2005, p. 32), “a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar”.

Com relação aos educandos, geralmente, oriundos de comunidades carentes vivem em meio à violência e estão expostos às artimanhas do tráfico de drogas, não têm estímulo para a educação, poucos concluem sua escolarização básica formal, pois muitos abandonam os estudos para trabalhar.

Outros, devido a grandes frustrações constantes e a falta de oportunidade, acabam por seguir o mundo do crime. Ou seja, eles não têm acesso a uma boa educação, a moradia digna e a cultura, transformados em reféns em um contexto de opressão e dominação, em que sua cultura é tida como inferior.

Na teoria crítica, esse modelo capitalista da sociedade vigente, institui que o currículo deve ser elaborado com vistas a promover a valorização da cultura do educando, estimulando-o a

melhorá-la ou modificá-la quando necessário. Visto que o educando das classes populares, por vezes, não é instigado a ler, a frequentar museus, teatro, cinemas e exposições. Isto ocorre devido à falta de uma condição financeira favorável, mas também pela ideologia de cultura de massa, extraindo destes a possibilidade de visões mais críticas e abrangentes em relação à sociedade e aos princípios que regulam uma vida com dignidade.

Contudo, a sua condição social não é motivo de desvalorização cultural, é preciso enxergar que não existe uma monocultura ou uma cultura tida como certa ou errada, o currículo deve levar a inter-relação entre as diferentes culturas, promovendo o fim do processo de aculturação, pois “quer gostemos ou não, um poder diferencial intromete-se no âmago das questões de currículo e de ensino” (APLLE, 2002, p. 43).

É este o poder que a escola, ao elaborar seu currículo, deve tentar amenizar ao considerar relevante a realidade de seus educandos e toda comunidade escolar, buscando subsidiar as necessidades dos sujeitos envolvidos (SACRISTÁN, 2017).

Partindo desse pressuposto, o currículo está ligado diretamente ao poder econômico pelos meios de produção. Para obtermos capital, precisamos vender; pode ser objetos, cultura e conhecimento, sendo assim, este é um dos fatores pelos quais a sociedade vigente tenta constantemente supervalorizar determinada cultura, não a mais importante em termos de conhecimento e aprendizagem, mas a mais lucrativa, tudo está incluso no currículo oculto, e promover o fim do processo de aculturação é em parte pôr fim a este tipo de currículo.

Nesse sentido, Silva (2005, p. 17) lembra que as teorias críticas, as “pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder”.

O multiculturalismo nas teorias pós-críticas deve ser uma das características do currículo, levando ao questionamento a cultura dominante disseminada pela sociedade e considerando a valorização da cultura ou das culturas nacionais envolvendo as distintas etnias e as relações de poder (SOUZA, 1993).

O ensino baseado neste currículo não se pode convencer pelas historinhas incompletas dos livros didáticos, deve investigar a partir da realidade dos aprendizes, compreendendo a real história de cada cultura e etnia, demonstrando que as desigualdades étnico-raciais e culturais são definições criadas por uma intenção política, histórica e econômica, sobre as quais refletem diretamente na vida social das pessoas pertencentes às culturas subalternizadas (SACRISTÁN, 2017).

O tratamento dado a um cidadão das classes dominadas ou de cultura desvalorizada é negligenciado na maioria dos estabelecimentos de ordem pública e privada, infelizmente é uma realidade lamentável em um país dito democrático e completamente mestiço como o Brasil, no qual vivemos cercados de campanhas contra qualquer tipo de violência.

Na opinião de Silva (2005, p. 102), “um currículo crítico inspirado nas teorias sociais que questionam a construção social de raça e da etnia também evitaria tratar a questão do racismo de forma simplista”.

Para o currículo escolar, trabalhar as desigualdades raciais, culturais, políticas e econômicas oportuniza o educando conhecer a sua própria identidade, por que até mesmo os que sofrem preconceito são disseminadores do mesmo, devido à falta de estímulo em mostrar a sua identidade cultural. Constantemente, a nossa sociedade demonstra qual é a vestimenta certa, a expressão linguística correta, o modo de agir, o quê está ou não na moda.

Toda essa propaganda não é ingênua, tem um propósito que, infelizmente, tem tido resultados positivos, envolvendo principalmente as crianças e jovens, refletindo gravemente na vida adulta. A ideologia é tão intrínseca em nosso cotidiano que a reproduzimos diariamente sem perceber.

Portanto, a definição de currículo se articula com as teorias que estão vigentes e regem a sociedade. Atuam, conjuntamente, com as instituições de ensino, naquilo que definem ser mais adequado à formação de seus cidadãos. Mas, o currículo, como tudo que está a nossa volta direta ou indiretamente, é complexo. E, nesta linha de pensamento expressamos, numa única palavra, currículo é vida (SACRISTÁN, 2017).

Neste sentido, currículo não representa, apenas, uma criação escolar, mas uma criação social, elaborado para comportar as necessidades sociais de cada período histórico. E, a escola, é um meio de efetivá-lo, na prática. Então, definimos currículo como regras sociais com a intenção de adequar o comportamento de cada indivíduo às necessidades da sociedade vigente, tendo como principal instrumento para esse processo a escola (SILVA, 2005).

UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A discussão da Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, é recente. Todavia é, a partir da década de 1940, que a Educação de Jovens e Adultos começa a ser vista como necessidade de política pública, sobretudo com o surgimento de diversas campanhas educacionais, visando enfrentar o analfabetismo adulto. Segundo PAIVA (1987, p. 99):

Até a Segunda República, com raras exceções, o problema da educação de jovens e adultos não se distinguia especialmente dentro da educação popular. Ela começa a ser percebida de forma independente principalmente a partir da experiência do Distrito Federal (1933-35) e das discussões travadas durante o Estado Novo em face dos resultados do Censo de 1940 (indicando a existência de 55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais). Surgem as primeiras obras (livros ou artigos) especificamente dedicadas ao ensino supletivo.

No fim do Estado Novo, com a promulgação do Decreto Nº 19.513, de 9/1945, 25% dos recursos federais enviados aos estados e municípios passaram a ser direcionados à Educação de Jovens e Adultos.

Beiseigel (2003) comenta que estes recursos eram destinados apenas à alfabetização de pessoas jovens e adultas, a partir das primeiras políticas públicas nacionais.

Em contrapartida, a UNESCO (2008), esclarece que, no início do Século XX, apesar de não existirem campanhas nem políticas educacionais, o problema já era foco de conversa de políticos e intelectuais, porque a grande massa de analfabetos era tida como vergonha nacional, portanto era necessário mudar a estética do país. E as campanhas dos anos de 1947 até o fim dos anos 50 receberam diversas críticas, devido ao seu caráter assistencialista e a distribuição de materiais pedagógicos inadequados.

Em 1950, houve uma campanha para a população da zona rural, marcada pelo pensamento higienista, que visava apenas o controle de endemias e pragas. A partir de 1960, surgem vários movimentos populares em todo país. Muitos destes movimentos passam a utilizar a proposta metodológica cunhada por Paulo Freire.

Em 1964, na Paraíba e no Rio Grande do Norte, começa a ser utilizado o método freireano para alfabetizar jovens e adultos e, a partir daí, é que o analfabetismo começou a ser visto como o não causador da pobreza, mas a pobreza como causa do analfabetismo. Durante a Revolução de 1964, os movimentos sociais foram reprimidos, devido, sobretudo, ao seu caráter conscientizador em relação à população pobre do país, frente às injustiças e desmandos dos governos. Críticos e educadores foram exilados e muitos foram mortos.

Em meio à efervescência do golpe de 1964, muitos movimentos ligados à Educação Popular tiveram suas atividades ameaçadas e outros foram extintos. Além disso, muitos que permaneceram tiveram que se adequar as exigências do regime existente.

Nesse sentido, é criado o MOBREAL (Movimento brasileiro de alfabetização), por meio do decreto lei nº 5379 de 15/12/1967³, que visava à erradicação do analfabetismo, como diz Horiguti (2009, p. 10): “seu objetivo geral era acabar com o analfabetismo e, também, proporcionar a continuidade de estudos para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarização através da educação formal”.

No discurso deste Programa, era oportunizada à participação ativa dessas pessoas na sociedade como cidadãos críticos e conscientes, havendo uma melhoria não apenas na vida política, mas também nos hábitos de vida das pessoas, proporcionando-lhe conhecimentos básicos de saúde e alimentação, ajudando a evitar doenças causadas pela falta de higiene. Todavia, em nossa análise,

³ Apesar disto, o MOBREAL só veio ter ênfase em suas atividades a partir de 1970.

constatamos que essa concepção situa-se na perspectiva do discurso higienista que marcou as ações de educação e saúde a época.

Como consta na história da educação, o MOBRAL conseguiu cumprir seus objetivos, devido, principalmente, aos elevados gastos e a sua ineficiência didático-pedagógica no processo de alfabetização. Extinto em 1985 com a chegada da democracia, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, Programa este também reconhecido pelo MEC.

Nesta direção, em meados de 1991, o MEC começou a redirecionar os recursos da Educação Infantil para o trabalho de superação do analfabetismo, com o intuito de reduzir a incidência de aparecimento de novos analfabetos.

Neste período, a União voltou a atuar na EJA e, em 1997, foi criado o Programa da Alfabetização Solidária, o qual recebeu críticas de educadores, devido seu caráter assistencialista. Apenas com a Constituição de 1988, os jovens e adultos tiveram seus direitos garantidos, sendo reconhecida como uma modalidade da Educação Básica.

Não podemos esquecer que a EJA passa a ser assumida como dever do Estado e direito de todos. Apesar disto, nos dias atuais, ainda permanece o problema da isonomia, no qual a EJA é tratada como uma educação de segunda categoria, para a qual são destinados valores inferiores e diferenciados em relação aos demais níveis de ensino.

Neste contexto, Paulo Freire destaca-se como um dos principais contribuintes para EJA e, sua proposta para este público específico, assume o desafio de construir uma educação libertadora, com a intenção de educar através da realidade e dos contextos de vida dos educandos, colocando-os na posição de sujeitos críticos e autônomos. Mas para haver um processo legítimo de alfabetização, em seu sentido pleno, o educador precisa considerar o universo do educando, (re)conhecendo a vida social e pessoal desse indivíduo, por tantas vezes marginalizado por uma sociedade ideologicamente capitalista. Assim, mesmo sendo combatida pelo regime militar de 1964, a pedagogia de Paulo Freire conseguiu sobreviver e se perpetua até os dias atuais.

Apesar da presença revolucionária do pensamento freireano, a Educação de Jovens e Adultos contribuiu para a manutenção do regime autoritário da época, alimentando a ideia de um governo igualitário em um sistema de exceção. O ensino de jovens e adultos foi organizado na perspectiva de uma educação supletiva devido à reforma de 1971.

Nos anos de 1990, a ONU (Organizações das Nações Unidas) realizou diversas conferências na busca de soluções para os países com baixo índice de educação. Nesta mesma década, a Fundação Educar chegou ao fim e a educação de jovens e adultos passou a ser de responsabilidade dos estados, municípios ou das organizações sociais que atuavam ao lado de programas, a exemplo dos MOVAS (Movimento de Alfabetização).

Com o início do século XXI, apesar das novas exigências requeridas por uma sociedade grafocêntrica, a EJA novamente assume o caráter de Programa, pois em 2003 é criado o Programa Brasil Alfabetizado. Esse Programa, embora tenha passado por diversas modificações, ainda existe com o propósito de atuar no âmbito da alfabetização de jovens e adultos. Apesar desta realidade, em 2007, a EJA conquista um conhecimento considerável, quando esta modalidade passa a ser incluída no FUNDEB (Fundo de Financiamento da Educação Básica), embora permaneça, como já registramos anteriormente, o desafio da isonomia.

Mas, para que programas como este funcionasse, seria necessário à elaboração de documentos que servissem de base para sua realização, da mesma maneira que existem parâmetros e diretrizes que regem a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. São estas questões que alimentam o debate em torno de um currículo para a EJA, quando, a partir da iniciativa do MEC (Ministério da Educação), passa a ser pensada uma Proposta Curricular Nacional para o 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental. Todavia, para manter nosso foco de pesquisa, esclarecemos que deteremos nossa análise na proposta referente ao 1º segmento.

Contudo, em torno desta proposta para EJA, surgem vários outros debates, desde 1949 anos da I CONFINTEA (Conferência Internacional da Educação de Adultos) que aconteceu na Dinamarca, especificamente na cidade de Elsinore, vêm se traçando metas a serem realizadas em relação à EJA (o Brasil não participou desta I conferência), desde então teve início uma sequência de conferências que visavam à melhoria da educação de adultos e a realização de metas traçadas, em cada CONFINTEA.

A II CONFINTEA visava o meio ambiente, a cultura e a educação em torno de um mundo em desenvolvimento econômico, o seu resultado foi um acordo no qual os países desenvolvidos deveriam ajudar aos países em desenvolvimento.

A III CONFINTEA, datada em 1972, ocorreu em Tóquio (Japão) e registra as primeiras discussões em relação à importância da aprendizagem ao longo da vida, apontando como conclusão que a educação de adultos favorece a construção de um país mais rico econômica, cultural e politicamente.

A IV CONFINTEA ocorreu em 1985 em Paris (França), visava à educação como um direito de todos e não qualquer educação, mas uma educação libertadora.

A V CONFINTEA ocorreu em 1997 em Hamburgo (Alemanha). A Conferência retoma e dá continuidade às discussões anteriores, com a mesma finalidade, que seria a de garantir a Educação de Jovens e Adultos como um direito.

Em 2003, os Estados-membros da UNESCO foram convocados a reexaminarem os compromissos com a EJA firmados na Conferência de 1997. A reunião para o Balanço Intermediário da V CONFINTEA aconteceu em Bangcoc, influenciado pelo clima de Fórum Social

Mundial. Este encontro foi uma chamada de responsabilização dos estados membros com a finalidade de implementar a Agenda de Hamburgo e a concretizar a CONFITEA VI, em 2009 (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 1-3).

Em dezembro de 2009, ocorre no Brasil, em Belém-PA, a CONFITEA VI que tinha como desafio pôr as propostas do encontro em ação, ou melhor, transformá-las em políticas públicas, garantindo os direitos educacionais dos jovens e adultos, tornando em uma educação continuada e permitindo um melhor acesso não apenas na educação, mas também na vida política, cultural e econômica de seu país.

O Marco de Ação de Belém (nome dado ao documento final da CONFITEA VI) tem uma agenda a ser cumprida até 2015 e, uma de suas metas, é reduzir a taxa de analfabetismo em 50% até este mesmo ano, através da educação continuada, interrompendo as barreiras do preconceito em relação à educação de jovens e adultos, angariando recursos para o requerimento de novos programas de alfabetização. Com isso, visa proporcionar um alcance maior as populações pouco atendidas, como por exemplo, mulheres, povos indígenas e população da zona rural.

O Marco de Ação de Belém aborda a alfabetização como a base de toda aprendizagem e a abertura de um amplo caminho de conhecimento, podendo acontecer em qualquer ambiente social desde que tenha uma intenção conscientizadora, porque um sujeito alfabetizado e consciente está preparado para lidar com os diversos problemas sociais.

Entre tantos documentos que discutem a importância de um currículo para EJA, destacamos a Matriz de Referência, “é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2008, p. 17).

Em meio a tantos debates sobre a educação de jovens e adultos, em 1995 surge a primeira versão da proposta curricular do MEC em fase de término, recebendo várias críticas e opiniões. Em 1996, discutem a ideia de editá-la e distribuí-la. A Proposta Curricular para o 1^a segmento da EJA é um documento que subsidia a educação de adultos mostrando a educadores e governantes como deve ser lecionado cada nível de ensino. Sugere que as disciplinas devem se entrelaçar com a realidade dos educandos, ou seja, que “uma proposta curricular deve ser um subsídio para educadores desenvolverem planos de ensino adequados aos seus contextos” (BRASIL, 2001, p. 14).

Assim, criando um currículo adequado para cada situação em que a EJA estiver inserida, visto que o jovem e adulto só vai se interessar por uma disciplina que estiver abordando parte de sua experiência, não adianta um professor de Geografia falar de inflação se não demonstrar a influência desse fenômeno econômico na realidade do educando. Como aborda o referido documento:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jovem e adulto analfabeto para viver em uma sociedade letrada adquire certas habilidades adequando seus conhecimentos prévios ao seu cotidiano, por exemplo, aprende a identificar lugares através de símbolos, pode ser números, cores ou imagens, porém essas habilidades não são suficientes para a sua manutenção como cidadão em uma sociedade letrada que a todo o momento dita novas regras tanto na escrita como no modo de vida. A alfabetização abre novos horizontes ao indivíduo, fazendo com que ele reflita sobre a sociedade em que está inserido.

Portanto, para existir uma sociedade sem déficit em sua política, economia e cultura seria essencial uma conscientização da importância da educação de seus jovens e adultos, enfatizando a educação ao longo da vida com uma formação adequada aos educadores e gestores. Porque as pessoas responsáveis pela educação de adultos precisam enxergar essas pessoas, não como crianças, mas como sujeitos portadores de conhecimento oriundos de experiência sociais.

Um dos papéis do educador é aprimorar esses conhecimentos com uma dose de respaldo teórico, pode-se dizer que o currículo é uma ligação da educação escolar e não escolar. Então, na elaboração de um currículo, deve-se pesquisar o cotidiano do educando, investigando a real necessidade da sociedade que é favorecida pela escola e assim elaborar um currículo que venha a ressarcir essas necessidades.

Em relação às disciplinas escolares, tais como Português e Matemática, as Matrizes têm como referência os PCN e são construídas através da análise dos currículos das escolas estaduais e de redes municipais. Com isso, deve-se ressaltar que não é avaliado todo currículo, mas apenas os conteúdos das áreas de Língua Portuguesa – Leitura e Escrita e Matemática.

No campo da EJA, destacamos como marcos, a Proposta Curricular para o 1º segmento e a Matriz de Referência Curricular, esta última utilizada como norte no Programa Brasil Alfabetizado. No entanto, estas referências são pouco conhecidas e utilizadas na EJA. Muitas vezes, o conceito de currículo limita-se a utilização do livro didático. Todavia, se estes documentos fossem considerados, ainda que para elaborar um currículo próprio e adequado à EJA, diminuiria os níveis de educação negligenciada oferecida a ela, pois haveria uma verificação das aprendizagens dos educandos.

Diante de tantos debates nacionais e internacionais envolvendo a Educação de Jovens e Adultos é preciso adentrar no âmbito escolar, envolvendo, principalmente os educadores para compreender como eles (as) enxergam a importância de um currículo para EJA.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2002.
- BEISEIGEL, C. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**, n. 16, p. 19-27, jul., 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: SAEB: Ensino Médio: Matrizes de Referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, Antônio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2002.
- PAIVA, Vanilda. A educação de adultos. In: _____. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOUZA, Rosa Fátima de. A Produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun., 1993.
- UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da Prática**. Brasília: UNESCO, 2008.
- _____. **CONFINTEA VI: Marco de Ação de Belém**. Brasília: MEC/UNESCO, 2010.