

UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Silvinha Poloniato*
poloniato2014.snp@gmail.com
Odimar João Peripolli**
ojperipolli@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar e refletir sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo. É apresentado um breve histórico da EJA no Brasil, destacando alguns aspectos do marco legal e como essa modalidade se desenvolveu, historicamente, no meio rural. Posteriormente, conceitua-se o currículo e como este vem sendo pensado para as escolas do campo. Neste contexto, buscou-se entender como o currículo vem sendo pensado/construído para as turmas de EJA nas escolas do campo. O trabalho foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica específica na temática abordada. As análises foram trabalhadas levando-se em consideração a perspectiva sócio histórica, por entender que o método dialético perpassa o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e das mudanças dialéticas que ocorrem na matéria e na sociedade. O trabalho mostra que não aconteceram muitas mudanças significativas em relação ao currículo da EJA, pois, a dicotomia, historicamente, estabelecida no que se refere à formação para o mercado de trabalho é a formação de caráter mais geral (processo educativo), continua influenciando na construção do currículo voltado para formação humana. É preciso formar indivíduos capazes de transformar o meio em que vivem e que pretendam lutar pela transformação social. Para tal, é necessário o envolvimento e comprometimento com as causas populares, buscando alternativas e visualizando práticas libertadoras da exploração do capital.

Palavras-chave: currículo; educação do campo; educação de jovens e adultos.

1 INTRODUÇÃO

Com este trabalho pretendemos trazer para a reflexão a questão do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo. Partimos de experiências com turmas de EJA do 1º segmento (alfabetização), dos diálogos com educandos, de participações nos Fóruns de EJA/MT e, sobretudo, através de uma revisão bibliográfica e documental específicas.

Em nossas práticas cotidianas como educadores – pesquisadores, percebemos que em relação ao currículo da EJA não aconteceram muitas mudanças significativas. Assim, percebe-se que o descompromisso das políticas públicas aplicadas ao ensino remonta desde a colonização do Brasil, conforme a história registra. Ou seja, políticas compensatórias (paliativas) através de programas pensados pela classe dominante, a serviço do capital.

Entretanto, faz-se urgente a necessidade dos educadores, dos educandos, das pessoas que vivem no e do campo e do sistema educacional ressignificarem o currículo da EJA de

* Mestre em Educação, professora da Escola Municipal de Educação Básica Jardim Paraíso.

** Professor Doutor da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop e do PPGEduc/Mestrado em Educação.

modo que eles mesmos sejam capazes de construir de modo coletivo e autônomo um currículo próprio para as escolas do campo.

Neste contexto, cabe a seguinte questão: como o currículo vem sendo pensado/construído nas turmas de EJA nas escolas do campo? A pergunta procede na medida em que, sabe-se que o currículo está relacionado com a organização do trabalho pedagógico. Como ressalta Sacristán (2000, p. 15),

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

Pensar a Educação de Jovens e Adultos nas áreas de assentamento de reforma agrária significa pensar em um currículo que busque fortalecer práticas que respeitem o sujeito que está se construindo; significa efetivar procedimentos de ensino em que o aluno seja visto em seu processo e não no resultado que ele possa gerar; significa desenvolver um currículo que direcione uma ação voltada para a formação humana nas suas várias dimensões¹.

A EJA pensada pelos movimentos sociais prioriza formar cidadãos formadores de opinião capazes de transformar o meio em que vivem reivindicando políticas públicas no processo de formação humana.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 1992, p. 51).

Uma educação no e do campo precisa fortalecer a compreensão da realidade social. Dessa forma, irá construir um ensino significativo partindo do contexto/realidade e gerando, nesse processo, o respeito e a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento social.

¹ Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A primeira escola para adultos surgiu em 1860 no Maranhão. Conforme Paiva (1987, p. 167), até 1876 já existiam 117 escolas, sendo que as mesmas possuíam fins específicos, como por exemplo: no Pará para a alfabetização de escravos e no Maranhão para esclarecer colonos de seus direitos e deveres; já em outras partes estiveram voltadas ao ensino profissionalizante.

A crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção são alguns dos motivos para a difusão das escolas noturnas, entretanto, essas escolas tiveram um alto índice de evasão o que contribuiu consideravelmente para o seu fracasso. Ressurgindo novamente em 1880, com o estímulo dado pela reforma eleitoral [Lei Saraiva]² chegando-se a cogitar a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos nos lugares que se comprovasse a inexistência de escolas noturnas (PAIVA, 1987, p. 168).

Apesar de haver aulas noturnas para o ensino adulto em 1870 em todas as províncias, Araújo (2012, p. 252), diz que

As políticas públicas de educação para as pessoas adultas no Brasil pode-se constatar que o período colonial, o Império e a Primeira República (1500 a 1930) caracterizavam-se praticamente pela inexistência de ações direcionadas à educação de jovens e adultos. É importante ressaltar que a população brasileira, na sua grande maioria, era analfabeta (cerca de 67%, em 1890, e, até 1920, cerca de 60%). Em um contexto formado essencialmente por escravos que trabalhavam na extração de minérios, na monocultura canavieira e, posteriormente, na cafeeira, e por uma elite agrária, além dos quadros da administração pública, essas elites pouco se esforçavam em implantar uma educação para as populações trabalhadora.

Ainda, segundo Araújo (2012, p.252), a preocupação com o ensino de adultos aparece na Constituição de 1934 e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação (1936/1937), que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.

Em 1947, o MEC promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A campanha possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade). O objetivo não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o

² A Lei Saraiva - reforma eleitoral que ficou conhecida por cortar drasticamente os direitos políticos no Brasil, principalmente ao afastar das urnas a população analfabeta.

trabalho educativo. A CEAA atuou no meio rural e no meio urbano, possuindo objetivos diversos, mas diretrizes comuns. Para Paiva (1987, p. 147) e Marinho (2008, p. 84) a Campanha se apresentava, como a salvação nacional na luta contra o analfabetismo, por isso sua missão era de preparar mão-de-obra especializada para a indústria.

Em 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente ligada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A CNER caracterizou-se, no período de 1952 a 1956, como uma das instituições promotoras do processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro. Paiva (1987, p. 197) ressalta que,

A CNER pretendia contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a ideia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho, a disseminação de endemias, a consolidação do analfabetismo, a subalimentação e o incentivo às superstições e credences.

Para tal, foram criadas as missões educativas, as quais penetravam no meio rural para incentivar a elevação do padrão de vida e a solução dos problemas coletivos. Com isso, Marinho (2008, p. 91), comenta que se criou uma crença que educação resolveria os problemas do meio rural.

Ainda nos anos 1950, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos (MARINHO, 2008). Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade à educação de crianças e jovens, as quais a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida.

Para Paiva (1987, p. 209), o final da década de 1950 até meados de 1960 viveu-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos. Pois, o método Paulo Freire, para alfabetizar adultos, constituiu uma mudança radical na educação e objetivos de ensino, partindo da compreensão de que o aluno não apenas sabe da realidade em que vive, mas também participa de sua transformação.

Para a autora,

Paulo Freire, juntamente com outros educadores, sugeriu: a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de um grupo de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante do trabalho de soerguimento do país; [...] propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos,

substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (PAIVA, 1987, p. 210).

O método desenvolveu-se através do Movimento da Cultura Popular (MCP) do Recife. A primeira experiência foi em Angicos (RN), em 1962, onde 300 (trezentos) trabalhadores rurais receberam a alfabetização em 45 (quarenta e cinco) dias. O método consistia em problematizar as situações vividas pelos educandos, ou seja, partir da realidade do alfabetizando, do que ele conhece dos fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais. Assim, deveria ser ativo, dialogal, crítico e criticizador (FREIRE, 1992, p.107).

Dessa forma, o método consiste de palavras geradoras que surgem após uma pesquisa prévia do universo das palavras faladas no meio cultural do educando. Desse meio são extraídos os vocábulos de maior possibilidade fonêmica e carga semântica. Aprender a dizer a palavra possibilita ao homem oprimido pelo sistema capitalista entendê-lo, pensá-lo, decifrá-lo, decodificá-lo. Enfim, passar da consciência ingênua para a tomada de consciência crítica (FREIRE, 1992, p.111).

No período que se segue, mudanças políticas e econômicas interferem nesse processo educacional e com a tomada do poder pelos militares a educação de adultos ganha outros rumos. O método freireano, que tinha como objetivo considerar o mundo vivido da população era considerado inadequado ao regime (MARINHO, 2008, p. 112).

Como pouco se alfabetizou durante o regime militar, a situação do analfabetismo persistia em alta. Então, em 1967, com a Lei 5.379, criou-se o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)³. Segundo Paiva (1987, p. 295-296), a metodologia utilizada pelo MOBRAL, estava fundamentada na aplicação das experiências significativas dos alunos, dessa forma, mesmo apresentando divergências ideológicas em relação ao método de Paulo Freire, utilizava-se, semelhantemente a este, de palavras geradoras, porém, totalmente esvaziados de anseios críticos. A principal e fundamental diferença na utilização destes procedimentos em relação ao método Paulo Freire, era o fato de, no MOBRAL, haver uma padronização do material utilizado em todo o território nacional, não traduzindo assim a linguagem e as necessidades do povo de cada região e de uma série de procedimentos para o processo de alfabetização.

³ Este movimento foi uma iniciativa pensada e elaborada pelo regime militar vigente no Brasil (1964 – 1985), com a finalidade de defender seus próprios interesses, enquanto classe dominante, que sobre a máscara de erradicação do analfabetismo e apesar dos textos oficiais negarem, é conhecido que sua primordial preocupação era tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem (PAIVA, 198, p. 292).

O MOBRAL, enquanto projeto de combate ao analfabetismo, foi um fracasso. Dentre outros aspectos, ressalta-se que, os monitores não eram capacitados para o trabalho em educação, ou seja, recebiam um “cursinho” de treinamento de como aplicar o material didático fornecido pelo MOBRAL e ensinavam apenas a mecânica da escrita e da leitura, porém, não alfabetizavam.

Com promulgação da Constituição Federal de 1988, acreditou-se em uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos. Em seu artigo 208, Inciso I, é assegurado a oferta gratuita da educação para todos, inclusive os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Para Di Pierro (2000, p. 211), o uso do termo “idade própria”, possibilita entender que existe uma idade apropriada para aprender tornando a Educação de Jovens e Adultos uma política compensatória, com o objetivo de repor a escolaridade não realizada na infância e na adolescência, consideradas idades apropriadas.

A expectativa era de que, nos anos 1990, fossem viabilizadas ações, com investimento público, voltadas para a Educação dos Jovens e Adultos. No entanto, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério (FUNDEF) e, a EJA foi deixada de fora dos cálculos do Fundo para repasse de verbas, pelo veto do presidente Fernando Henrique Cardoso (ARAÚJO, 2012, p. 253).

Na LDB 9394/96, a Educação de Jovens e de Adultos é mencionada nos artigos 37 e 38. Neles, explicita-se que compete aos sistemas de ensino assegurar, gratuitamente oportunidades educacionais aqueles que não concluíram seus estudos em idade regular, por meio dos cursos e exames supletivos. A LDB traz também que a EJA, preferencialmente, deve articular-se com a educação profissional, de maneira adequada, estimulando o acesso e permanência do trabalhador na escola. Observamos que a referida LDB mantém o adjetivo supletivo para tratar dos exames. Além disso, os cursos de EJA, segundo a LDB 9394/96, devem seguir a base nacional comum do currículo (BRASIL, 1996).

Neste sentido, Di Pierro (2000, p. 113-114) diz que a LDB, frustrou muitos que trabalhavam com a EJA devido às “[...] lacunas, incoerências, estreiteza conceitual, falta de inventividade e funcionalidade aos interesses privados no ensino”.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), segundo Araújo (2012, p. 253), sob pressão dos movimentos sociais do campo, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), para atender à educação de adultos nas áreas de Reforma Agrária. O qual continuou com o governo Lula (2003-2010).

A EJA ganha espaço nos Planos Nacional de Educação (PNE). Em 2014, aparece mencionada nas metas 09 e 10. Nelas explicita-se a elevação da taxa de alfabetização da população com 15(quinze) anos ou mais e erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. E oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de EJA nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Ao que se percebe, não houve preocupação com o currículo da EJA para as escolas do campo no PNE. Este fato inviabiliza a possibilidade de se pensar uma escola do campo como um espaço de educação próprio para os sujeitos do campo. Pois, o currículo urbano dominante, demandado aos sujeitos do campo não oferece subsídios para refletir sobre a realidade das comunidades rurais.

Araújo (2012) questiona essa falta de políticas públicas para a EJA no meio rural. Para a autora “o que tem ocorrido, na maioria das vezes, são campanhas, programas e projetos descontínuos, não existindo uma política de ações efetivas para a Educação de Jovens e Adultos” (p. 253). Ainda segundo a autora, “na atualidade, a EJA no meio rural constitui resposta às demandas por escolarização dos trabalhadores organizados em seus movimentos e organizações sociais” (ARAÚJO, 2012, p. 253).

3 REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA DO CAMPO

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 14).

Cada vez que se pensa em discutir o currículo da EJA, a primeira ideia que surge é a de que conteúdos ou habilidades precisam ser trabalhados para que os alunos possam ser considerados escolarizados. Outra questão que merece reflexão, quando se trata da EJA, é a dicotomia, historicamente, estabelecida no que se refere à formação para o mercado de trabalho é a formação de caráter mais geral, inerente ao processo educativo escolar. Essa discussão já fazia parte das preocupações de Paulo Freire, e este já alertava sobre os perigos da visão meramente tecnicista.

Para Barcelos (2010, p. 25), essa discussão continua presente e, influencia fortemente na construção do currículo da EJA. Segundo o autor, a construção do currículo da EJA, ainda,

encontra-se simplificado a textos prescritos, ou seja, apresenta contradições no processo socializador da sociedade vigente tais como: o desenvolvimento curricular nas escolas não corresponde ao que é necessário e nem atrativo para o sistema educacional atual, visto que as mudanças ocorridas na sociedade são muitas e as escolas não acompanham essa evolução, dessa forma, não atende às necessidades dos educandos; o currículo é conteudista, não preza a formação humana, as práticas voltadas à cultura são restritas; o currículo das escolas é sugerido por um artefato, o livro didático, o qual é padronizado para cada nível de curso. Neste sentido, Sacristán (2000, p. 150), diz

O uso de tais meios é considerado inerente às vezes ao próprio exercício profissional. De fato, é conhecida a dependência do professorado de algum material que estruture o currículo, desenvolva seus conteúdos e apresente ao professor termos de estratégias de ensino. [...] os livros-textos são o apoio imediato dos professores para tomar decisões quanto à programação de seu ensino.

Contraditoriamente, ao que ainda é observado nas escolas de EJA, Barcelos (2010, p. 26), diz que o currículo precisa “pautar-se pela busca de uma formação aberta à diversidade, contemplando, dessa forma, as diferentes dimensões e possibilidades do humano”.

O currículo é uma construção cultural, um modo de organizar as práticas educativas e, por isso, não pode esgotar seu significado em algo estático, mas por meio das condições em que se realiza e se converte numa maneira particular de entrar em contato com a cultura. Enfim, “o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para os seus receptores” (SACRISTÁN, 2000, p. 165).

O MST defende uma escola, a qual priorize em seu currículo atividades ampliadas e voltadas à formação integral da personalidade e do caráter humano. Uma escola que atenda todos, principalmente os excluídos. “Uma escola que se abre para a vida, que se assume como parte da vida e não como um lugar que aparta as pessoas da vida” (CALDART, 2011, p. 70).

Neste sentido, podemos dizer que o currículo para a EJA no e do Campo precisa ser instrumento educacional significativo com função social, política, cultural e formadora imprescindível à prática educativa, onde se desenvolve os conhecimentos e a transformação. Assim, ao se pensar o currículo para os sujeitos da EJA no e do Campo, devemos priorizar os conteúdos que tenham relação com a vida. Para Arroyo (2012, p. 560),

É importante dar centralidade, nos currículos das escolas do campo, às experiências de opressão e, sobretudo, de resistência que professores e educandos carregam para as escolas; trazer as experiências sociais, coletivas, assim como dar centralidade à história de expropriação dos territórios, das teorias, da destruição da agricultura

camponesa; trazer para os currículos as persistentes formas de resistência, de afirmação e de libertação dos povos do campo de que os próprios educadores e educandos participam – experiências de formação-humanização, de recuperação da humanidade roubada, ausentes nos currículos oficiais e no material didático, mas que disputam o território dos currículos nas escolas do campo e nos cursos de formação e de licenciatura.

Ou seja, a função da escola precisa extrapolar o ensino e a transmissão de conteúdos que garantam o aprender a ler, escrever e contar. A função da escola necessita avançar para o campo da educação total do sujeito, priorizando no seu currículo, não apenas os conteúdos programáticos, e sim, formar uma nova mentalidade, trabalhar para a “conscientização do homem brasileiro” frente aos problemas sociais e engajá-los na luta política.

Segundo Vendramini (2000, p.162), a “educação, quando cumpre sua função de difundir saberes, visa as mudanças sociais, se tornando um importante instrumento de conscientização”. Afirma ainda, que a “tomada de consciência, é fruto de um processo educativo profundo e duradouro (p.163), que dar-se-á através de muita informação, debate, de soluções coletivas, de projetos comuns. Portanto, conclui a autora, “é possível aprender em outros espaços, com outros meios e procedimentos, já que a aprendizagem acontece através das experiências produtivas, de convívios, de práticas associativas, religiosa, comunicativas, incluídas as escolares” (VENDRAMINI, 2000, p.163).

Neste sentido, a Educação do Campo que se realiza no conjunto das lutas, dos movimentos sociais e organizações do povo, precisa “buscar um ensino com conteúdos e metodologias específicas para a realidade do campo” (CALDART, 2000, p.24), definida coletivamente pelos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo.

Essa foi à concepção de educação que permeou os escritos e as obras de Paulo Freire. Para ele, a educação libertadora, problematizadora com tomada de consciência crítica, pode constituir o caminho fundamental, o instrumento necessário para as mudanças da educação em nosso país (FREIRE, 2014, p. 94).

Segundo Sacristán (2000, p.19), o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, ou seja, aos resultados escolares observáveis e pretendidos, à práxis, ao aluno e suas experiências, é o elo de comunicação entre professor-aluno, escola sociedade. O currículo nos dá assim uma visão de cultura apresentada na escola, construído no processo histórico pela sociedade, e se construído, é culturalmente elaborado; expressa ideologias, ideias, ao mesmo tempo em que é manifestação prática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora existam teorias educacionais promissoras criadas ao longo da história, infelizmente, no século XXI, ainda lutamos por uma educação de excelência. Os ensinamentos de Paulo Freire nos levam a refletir – que escola pretendemos construir – e ao reportar-nos na história percebemos que “os caminhos de transformação da escola estão sendo trilhados pelos trabalhadores, educadores, educandos e comunidade” (CALDART, 2012, p. 56). Devemos cobrar do Estado os direitos para garantir uma escola pública de qualidade tanto do campo como da cidade.

A partir dessa nova concepção de educação, a qual almeja uma sociedade com outras relações sociais, portanto não capitalista, “formar educandos que pretendam lutar pelas transformações sociais” (FREITAS, 2011, p. 158). Para tal, torna-se necessário o envolvimento e comprometimento com as causas populares, buscando alternativas e visualizando práticas libertadoras da exploração do capital.

Em nossas pesquisas, percebemos que o currículo para a Educação de Jovens e Adultos é uma preocupação para os educadores. Muitos acreditam ser necessário um currículo especial para tal modalidade. Alguns, por exemplo, elencam ser necessário reduzir a carga horária, pois, acreditam que a mesma é “pesada” para alunos trabalhadores. Outros dizem que os alunos já têm uma experiência de vida, profissão, e buscam na escola um refúgio, uma maneira de ver a vida com outro olhar. Então, a escola precisa “proporcionar práticas pedagógicas individualizadas”.

Seria esta a alternativa? Ou podemos perceber que as alternativas propostas acabam reproduzindo uma prática na qual se acredita na resolução dos problemas.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi em relação ao uso do livro didático. Ou seja, parte-se deste para planejar as aulas deixando o conhecimento, o mundo vivido dos alunos em segundo plano. O livro didático é usado por uma maciça maioria como currículo, bem como a presença de práticas conservadoras no fazer dos professores.

Quando se propõe mudança no currículo, a primeira figura em que se deve pensar é na do professor. O professor desempenha um importante papel no processo ensino aprendizagem. Se tiver uma postura crítica, socializando conhecimento, estimulando a tomada de consciência e procurar desenvolver a cidadania, seu papel será relevante.

Enfim, para Sacritán (2000, p.166), o professor é o decisivo mediador das aprendizagens dos alunos, bem como o mais importante determinante do que se ensina na

escola, desse modo, através do professor os alunos poderão ter uma visão mais crítica sobre a realidade que vivem. Portanto, mudar nossas práticas pedagógicas, nossas atitudes educativas escolares, repensar nossas perspectivas curriculares é algo que está intimamente ligado ao agir cotidiano. Acreditamos que a maior dificuldade, ainda, está em saber como fazer.

A LOOK AT THE YOUTH AND ADULTS EDUCATION CURRICULUM IN THE PERSPECTIVE OF FIELD EDUCATION

ABSTRACT

This paper aims to analyze and to reflect on the curriculum of Youth and Adult Education (EJA) in the field. It is presented a brief history of and Adult Education in Brasil, highlighting some aspects of the legal framework and how this modality has developed historically in the countryside. Later, it will be conceptualize the curriculum and how this has been thought for schools field. In this context, we sought to understand how the curriculum has been designed / built in groups of Youth and Adult Education in schools field. The work was carried out from a specific literature review on the theme. Analyses were worked taking into account the historical social perspective by understanding that the dialectical method permeates the world of phenomena through their reciprocal action, by contradiction inherent to the phenomenon and from dialectical changes that occur in the field and in society. The work shows that did not happen many significant changes regarding to the curriculum of adult education. The dichotomy historically established that aims to training for the labor market is the more general training (educational process), continues to influence the construction of curriculum focused to human formation. We have to train individuals capable of transforming the environment where they live and people that wish to fight for social transformation. To this end is necessary the involvement and commitment in to popular causes, seeking alternatives and viewing liberating practices from exploitation of capital.

Keywords: curriculum; rural education; youth and adult education.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 250-265.

ARROYO, Miguel. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, Roseli Salete et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 553-561.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, de dezembro de 1996.

_____. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a escola: concepções de educação e matriz formativa. In: _____ (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 63- 83.

_____. Caminhos para a transformação da escola. In: AUED, Bernardete W.; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 23 – 57.

_____. **Escola é mais do que escola**. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 314 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luís Carlos. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli S.(Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 155-175.

KOLLING Edgar Jorge; NÉRY Irmão e MOLINA Mônica C. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo (Memória)**. 3. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural no Brasil**. Brasília: Universa, 2008.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

SACRISTÁN. J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

Recebido em 22 de julho de 2016. Aprovado em 09 de dezembro de 2016.