

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUAL CURRÍCULO PARA QUAL CIDADANIA?

Maria do Carmo Oliveira de Cerqueira Gunes

Mestranda do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos/UNEB. Coordenadora do CELEM. Email mcarmo.sofia@gmail.com

Atenuza Pires Cassol

Mestranda do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos/ UNEB. Professora da Rede Municipal de Barreiras- Ba. Email: atenuza@hotmail.com

IranDir Souza da Silva

Mestre em Educação e Contemporaneidade/UNEB. Professora assistente da UESC. Email: issilva@uesc.br

Resumo: O presente artigo discute sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos: qual currículo para qual cidadania? Objetivou-se refletir sobre o papel do currículo como meio para alcançar o desenvolvimento integral dos sujeitos e atender as especificidades da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Assim problematiza-se: como o currículo da EJA pode contribuir para a conquista da cidadania ativa pelos jovens e adultos? Nesse sentido, o estudo teve como objetivo compreender de que maneira o currículo da EJA pode possibilitar aos jovens e adultos a conquista da cidadania. Utilizou-se a abordagem qualitativa para materializar a investigação e como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica. Como aporte teórico Apple (2006), Arroyo (2011), Gentili (2009), Goodson (2008), Monteiro (2011), Oliveira (2007), Veiga-Neto (2002), buscou-se levantar informações acerca dos conceitos e reflexões dos autores referenciados. Os resultados obtidos através da pesquisa teórica revelam a necessidade de um aprofundamento de estudos sobre as questões curriculares por todos os envolvidos no processo educacional para uma reestruturação acerca das particularidades da EJA no currículo.

Palavras chave: Cidadania ativa. Currículo. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

A educação de jovens e adultos em seu processo histórico sempre esteve à margem, invisibilizada, negada, excluída dos espaços educacionais, por atender aos coletivos populares que também são excluídos de outros espaços sociais, sendo-lhes negados tantos outros direitos, como o direito à saúde, à moradia, ao trabalho, enfim, esses sujeitos, jovens e adultos, incluem-se nas minorias, vítimas de uma perversa exclusão social.

No que diz respeito à garantia do direito à educação, embora em legislações anteriores já houvesse um reconhecimento de atender a esse grupo que por muito tempo foi

excluído dos processos educacionais, podemos considerar que houve um avanço a partir da CF de 1988 e da LDB 9394/96, a qual no seu artigo 4º, Inciso VII diz que será efetivado o dever do Estado com educação escolar pública mediante a garantia de “oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Podemos considerar que esse reconhecimento é um elemento fundamental na conquista do direito à educação, sem, no entanto, deixarmos de refletir as implicações na efetivação desse direito no nosso contexto social. A LDB 9394/96 deixa claro que a educação de jovens e adultos tem características próprias, as quais devem ser atendidas para responder às necessidades dos educandos nas exigências do mundo do trabalho e na sociedade de modo geral.

Nesse sentido, consideramos que uma dessas características que necessita de reflexão, é o currículo. De acordo com Oliveira (2007), boa parte das propostas curriculares da EJA mantém a lógica dos currículos da escola regular, tornando-se incapazes de incorporar as experiências e vivências sociais e culturais dos educandos. Se os currículos dessa modalidade não expressam seus interesses e suas necessidades, dificilmente poderá contribuir no processo de construção da cidadania dos jovens e adultos.

Assim, surge o seguinte questionamento: Como o currículo da EJA pode contribuir para a conquista da cidadania ativa pelos jovens e adultos? Diante de tal questão, este estudo tem como objetivo geral: Compreender como o currículo da EJA pode possibilitar aos jovens e adultos a conquista da cidadania. Os objetivos específicos são: Refletir sobre a cidadania e o direito à educação; discutir a relação entre o currículo da EJA e a conquista da cidadania ativa.

Para a realização desse estudo, optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, a qual preocupa em interpretar e analisar os fenômenos de forma mais profunda e contextualizada. Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura diminuir a distância entre o contexto e a ação, segundo Minayo (2002), ele trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em relação aos procedimentos técnicos, optamos pela pesquisa bibliográfica, a qual nos permite refletir e analisar um determinado fenômeno a partir de teorias diversas produzidas por diferentes autores, sendo possível assim confrontar ideias, aprofundar

aspectos já discutidos, contribuindo para a ampliação de estudos na área de conhecimento pesquisada. Segundo Gil (2002) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao pesquisador dispor de uma gama de fenômenos bem mais ampla do que aquela que conseguiria pesquisar diretamente.

E assim, nos propusemos a realizar um diálogo com os seguintes autores: Apple (2006), Arroyo (2011), Gentili (2009), Goodson (2008), Monteiro (2011), Oliveira (2007), Veiga-Neto (2002), dentre outros, buscando evidenciar questões sobre o currículo, analisando como este tem se constituído, e tem constituído pessoas, atentando, particularmente, para o processo de discussão sobre a construção da cidadania no âmbito da EJA

2 Reflexões sobre o Currículo

Existem várias definições para a palavra currículo. Segundo Goodson, (2008), esse termo vem do latim *currere* e significa pista de corrida, percurso, trajeto. Assim, ao pensarmos no currículo escolar, temos em vista a trajetória que será percorrida pelo aluno, mediante os conhecimentos que lhe são propostos em especial os Jovens e Adultos que faz parte de uma modalidade de ensino com público heterogêneo e diverso do ensino regular.

Para Moreira (2001) o currículo é concebido como todas as experiências organizadas pela escola que se desdobrem em torno do conhecimento escolar. Este ainda vê o currículo como um instrumento privilegiado por meio do qual as propostas e práticas são orientadas, podendo ser implementadas no país, tanto do sistema formal de ensino como em projetos que se desenvolvem em paralelo ao sistema oficial.

O conhecimento institucionalizado no currículo é um conhecimento particular que resulta de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. Apple (2006) se preocupa com qual conhecimento é considerado verdadeiro, legítimo. Por que estes e não outros? A quem pertencem? Sua ênfase se dá ao currículo explícito, ao que se chama de currículo oficial, havendo desta forma, a necessidade de se analisar tanto o ensino explícito de normas, valores e disposições quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial. Assim, de acordo com a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos, Brasil (2001) reconhece:

A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos em seu ambiente social e natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida. (BRASIL, 2001, p. 163).

Neste sentido a legitimação de determinados conhecimentos mediante a seleção e organização do currículo oficial tem em vista a formação de sujeitos para um projeto de sociedade, que geralmente, está atrelado aos interesses dos que tem o poder de decidir. É possível também perceber que essa disputa no campo do currículo acontece através dos movimentos de luta e resistência, os quais buscam a conquista de espaços de legitimação de suas histórias, de conhecimentos que atendam a suas necessidades.

Sendo assim, Apple (2006) diz que as políticas do conhecimento oficial são o resultado de acordos ou compromissos. Elas não são usualmente impostas, mas representam os modos pelos quais os grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos que são estabelecidos os favorecem. O currículo institui os grupos autorizados a falar, legitima determinadas práticas, constrói identidades, pois não é um elemento neutro, mas um espaço de lutas.

A análise sociológica do currículo permite que sejam observados alguns elementos como a relação que o processo de criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar têm com os processos sociais mais amplos; as formas como os professores reagem aos programas oficiais; a maneira como o conhecimento escolar é distribuído de acordo com os diferentes grupos sociais; os elementos da ideologia, conformismo, produção e resistência presentes no currículo, dentre outras, que uma análise puramente pedagógica e metodológica não possibilita.

É inegável que a educação, segundo Forquim (1993), tem a função de conservação e de transmissão culturais, mas isto não pode impedir-nos de observar que toda educação escolar supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados às novas gerações. Sendo assim, é necessário que problematizemos acerca destes conteúdos que são selecionados por determinados grupos sociais, culturais, visando aos seus interesses econômicos, sociais e culturais, excluindo, segregando, silenciando tantos outros grupos minoritários, presentes em nossa sociedade.

Para Gomes (2007) o currículo não está envolvido num simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui uma dimensão política, histórica e

também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele embasado se realiza por meio de uma relação entre pessoas. Assim, recorremos a Goodson que nos diz:

Grande parte do planejamento curricular baseia-se em definições prescritivas daquilo que deve ser aprendido sem qualquer entendimento da situação da vida dos alunos. Com isso, uma grande quantidade de planejamento curricular se perde, porque o aluno simplesmente não se envolve, por isso, considerar o aprendizado como sendo localizado na história de vida é compreender que o aprendizado é situado contextualmente e que ele tem uma história, tanto em termos da história de vida do indivíduo quanto da história e das trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizado. E esse contexto inclui também as histórias das comunidades e localidades em que o aprendizado formal ocorre. (GOODSON, 2008, p.155).

Dessa forma, demanda-se dos currículos o reconhecimento das histórias dos diversos coletivos sociais, populares, das suas vivências e experiências coletivas, legitimando estes saberes e colocando-os em interlocução com os saberes escolares, considerando a pluralidade de tempos que perpassam o cotidiano da experiência curricular.

Nesse sentido, Arroyo (2011) faz diversos questionamentos sobre o currículo, tecendo reflexões sobre a polarização entre conhecimento e experiências que permeiam as elaborações curriculares, nas quais a produção do conhecimento é pensada como se fosse separada da experiência, das vivências. O conhecimento produzido pelos trabalhadores, homens e mulheres comuns é considerado como sendo de senso comum, assim não são reconhecidos como conhecimentos válidos pelos currículos.

Desse modo, para o referido o autor, o currículo deve criar estratégias de reconhecimento das experiências sociais dos docentes e discentes, compreendendo que todo conhecimento é uma produção social, e que nas diversas experiências sociais há produção de conhecimento, portanto, o que existe é uma pluralidade de experiências humanas e não uma hierarquia dessas experiências.

3 Cidadania e o direito à educação

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, a educação passa a ser reconhecida pela ordem jurídica internacional como direito de todas as pessoas, o que implica a sua garantia a todos os povos, independentemente de suas condições sociais, culturais, econômicas. Esse reconhecimento significa incluir o direito à educação como um dos direitos necessários à realização da dignidade humana.

No Brasil esse direito encontra-se estabelecido no art. 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988, quando afirma que a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, e que esta visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação é um elemento fundamental no desenvolvimento integral da pessoa humana. Vale lembrar que estamos nos referindo à educação como todo, em todos os processos educativos que permeiam a vida das pessoas. E dentre estes processos educativos, encontra-se a educação escolar, que nas sociedades modernas é quase uma condição de sobrevivência e bem-estar. Certamente, esse direito à educação a todas às pessoas, positivado, constitucionalizado é um grande avanço na Legislação Brasileira, em vista dos processos de exclusão que permeiam a história da educação no país. Historicamente, este direito foi negado a uma grande parcela da população, entre outros, os pobres, os negros, os indígenas, os adultos, os quais não tiveram acesso à educação.

Assim, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) as metas 9 e 10 prevê as seguintes ações:

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Desse modo, podemos perceber que o acesso e a permanência previstos nas metas e estratégias no (PNE/2014) não reverberam com a realidade existente na atualidade. É preciso, pois, que as políticas sejam pensadas, elaboradas de acordo com as necessidades dos sujeitos, e que esses sejam reconhecidos como pessoas com conhecimentos advindos das experiências de vida e que precisam ser valorizados. É preciso, pensar o currículo para a diversidade e não para a exclusão.

Nesse sentido, Gentili (2009), considera que atualmente, existem mais oportunidades de acesso à escola, do que quando foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, por outro lado, se tornaram mais complexas e mais difusas as formas de exclusão educacional e a negação das oportunidades escolares para aqueles que estão na escola, mas continuam com seu direito à educação negada.

Essa análise leva em consideração a forma como os sistemas educacionais expandem-se condicionando as oportunidades e distribuindo os bens simbólicos de forma

extremamente desiguais. “O direito à educação torna-se assim a quimera de um sistema que consagra a distribuição desigual dos benefícios educacionais [...]”. (GENTILI, 2009, p.06). Esta situação é visível no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, que sempre esteve invisibilizada pelas políticas públicas, com oportunidades educacionais extremamente desiguais e segregadoras.

Entendemos que o direito à educação é fundamental para o exercício da cidadania, pois as pessoas quando passam pelo processo de escolaridade tem melhores condições de uma participação ativa, na luta por outros direitos. A educação escolar tem em vista proporcionar aos sujeitos uma formação cidadã.

Segundo Monteiro (2011, p. 3)

Um trabalho de formação imbricado na cidadania deve priorizar as mudanças de valores, de atitudes, de posições, de comportamentos e de crenças em favor da prática da tolerância, da paz e do respeito ao ser humano. Por meio desta compreensão percebemos que não é uma cidadania formal, distanciada do contexto sócio-político, cultural e ético a que garante juridicamente os direitos, mas uma cidadania ativa organizada de forma individual na sua prática e coletiva na sua afirmação.

Nessa direção cabe ressaltar que o conceito de cidadania aqui proposto diz respeito a uma cidadania ativa que possibilite a participação popular no sentido de transformação das relações de poder (BENEVIDES, 1991 apud MONTEIRO, 2011). Assim, segundo Monteiro (2011), essa cidadania requer o conhecimento dos direitos visando uma formação que desenvolva atitudes de respeito para com os outros.

No processo de formação da cidadania ativa, é inegável a importância da garantia do direito à educação, especialmente a educação escolar. Para Cury (2008, p. 296), “a educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho” [...].

Entendemos assim que o exercício da cidadania ativa está relacionado à garantia do direito à educação, uma educação que supere os processos de exclusão vivenciados por esses sujeitos que tem continuamente tantos outros direitos negados. Não se trata tão somente do acesso aos processos de escolarização, mas de possibilidades de permanência e de construção de conhecimentos que viabilizem a prática da cidadania.

4 O Currículo da EJA e a conquista da cidadania ativa

O currículo constitui-se como um campo em que diferentes agentes sociais disputam a legitimidade de determinadas concepções e o poder de definir que conhecimentos deverão aprender os diversos sujeitos, de que forma e em qual tempo? Dessa forma, é inegável as relações de poder que se estabelecem na elaboração e na implementação das propostas curriculares das diversas instituições educativas.

Em se tratando dos currículos da EJA, de acordo com Oliveira (2007), é preciso superar o formalismo dos currículos que se fundamenta no pensamento dominante ocidental, o qual atribuiu uma superioridade do saber teórico sobre o prático. Este pensamento tem sua origem nos princípios do pensamento cartesiano e positivista, e certamente atende a lógica de dominação dos grupos subalternos pelas elites sociais.

Para Veiga- Neto, (2002, p.7):

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

Desse modo, ao pensarmos nas necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA, precisamos conhecer quem são esses sujeitos que compõem os quadros escolares desta modalidade de educação, quais seus anseios, demandas, sonhos, pensamentos, compreendendo-os como sujeitos diversos, vistos não somente como sujeitos privados dos direitos básicos à vida, como a alimentação, a moradia, o trabalho, mas também como pessoas em tempos e percursos próprios, com suas culturas diversas, com suas histórias de vida que não se resumem apenas a trajetórias escolares truncadas.

Avançar em uma nova concepção de EJA requer um novo olhar para esse público, reconhecendo seu direito subjetivo a uma educação de qualidade, uma educação ao longo da vida, permanente, a qual independe de idade, tempo e espaço. Assim, urge romper com a visão da EJA como educação compensatória, aligeirada, supletiva, com ações insuficientes para atender as especificidades da mesma. Em conformidade, o Parecer CNE/CEB 11/2000, ressalta que “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem”.

Nesse sentido Arroyo (2011, p. 171-172) enfatiza:

Há avanços no reconhecimento dos educandos como sujeitos de direitos à educação e a formação plena, a seus percursos escolares, à diversidade cultural... As diretrizes curriculares e tantas propostas de reorientações de currículos têm avançado nesses reconhecimentos dos educandos como alunos, em suas trajetórias escolares. Entretanto, pouco se avançou no reconhecimento de suas trajetórias humanas: Quem são como crianças, adolescentes ou jovens, como vivem, mal vivem, com que intensidade tem de viver nos limites tão estreitos de seu sobreviver?

Para tanto é necessário construir outra visão dos currículos, compreendendo-os não como algo dado, imutável, mas como um processo que vai sendo tecido, construído nas relações cotidianas, sendo ressignificado por cada sujeito a partir de suas experiências, suas crenças, valores, através das redes de poderes, de saberes e de fazeres, das quais participam.

Segundo Arroyo (2011) nas últimas décadas há uma consciência ampliada do direito à educação, obrigando a repensarem os currículos para dar conta de tal questão. Esse direito à educação pressupõe o direito ao conhecimento e à cidadania e tem inspirado diretrizes e reorientações curriculares no sentido de proporcionar conteúdos críticos para formação de cidadãos conscientes, participantes da sociedade.

Ora, tal problemática coloca em xeque nossas concepções de cidadania, ao evidenciarmos que esses coletivos populares que chegam às escolas não são reconhecidos como cidadãos. Eles deverão ser libertados da sua sub-cidadania pela educação, sendo assim, há uma suposição de que a cidadania está condicionada ao processo de escolarização.

Ainda Arroyo (2011) enfatiza que o reconhecimento de uns e negação de outros como cidadãos está muito mais atrelado à posse da terra, do território, do espaço do que à escolarização. Muitos estão mais escolarizados, porém ainda são considerados subcidadãos. Embora o direito à educação escolar seja fundamental na luta pelos demais direitos, a escolarização por si só não garante a formação cidadã.

Uma rica contribuição do conhecimento escolar para descondicionar a cidadania passa porque ao menos ao chegarem às escolas lhes seja dado o direito de conhecer esses brutais processos de reduzi-los à condição de subcidadãos.(...) Se ao menos os conhecimentos curriculares ajudassem a entender melhor por que e como são feitos e mantidos os subcidadãos sairiam das escolas com reserva para se contrapor a esses processos. Saber-se para fortalecer-se nas lutas por serem reconhecidos cidadãos. (ARROYO, 2011, p. 366-367).

Nessa perspectiva, os currículos da Educação de Jovens e Adultos devem reconfigurar-se trazendo as histórias dos coletivos sociais, suas lutas, promovendo o direito à saber-se sujeitos de uma história positiva, através das narrativas de perdas e também de solidariedade, buscando entender-se e entender seu estar no mundo.

É nesse processo de conhecimento de si, do reconhecimento de lutas e resistências que se torna possível a conquista de uma cidadania ativa. As lutas dos coletivos populares pelo direito à escola estão diretamente relacionadas à luta pelo espaço. “A escola como fronteira de cidadania não tanto porque introduz no mundo letrado (...), mas a escola como espaço, como terra negada a ser ocupada por outros saberes e outras verdades sobre sua segregação como cidadãos”. (ARROYO, 2011, p 368.).

A escola não é mais um entre os lugares de luta, de ocupações, mas carrega a força simbólica de direito aos outros lugares em disputa por cidadania, justiça e dignidade. Escola território é mais do que escola. É passagem para outros lugares sociais. É garantia de posse, de direito à terra, ao loteamento ocupados. (...) Em nossa história o acesso ou a negação de acesso a um dos territórios, espaços sociais está atrelado ao acesso ou negação a outros espaços. Toda luta por escola, universidade ultrapassa a luta específica por esses espaços de cidadania e de reconhecimento (ARROYO, 2011, p. 370-371).

Se na perspectiva de Arroyo (2011) não podemos idealizar a escolarização como responsável pela conquista da cidadania ativa, tampouco podemos desconsiderar a importância da escolarização na vida dessas pessoas. O que é necessário e urgente são as mudanças nas propostas e práticas curriculares, repensando as reais necessidades dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos. Os currículos devem atrelar as lutas pela escola as tantas outras lutas por diversos direitos que lhe são negados, bem como compreender que as lutas pela cidadania estão vinculadas as lutas dos diversos movimentos sociais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais no que diz respeito a educação popular, com base no currículo da EJA deve:

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p.10).

Nesse sentido, a perspectiva de ir além do espaço da sala de aula possibilita uma visão ampla do sujeito com formação diferenciada que não se reduz ao contexto escolar, mas uma educação capaz de dar autonomia aos sujeitos de forma integral, potencializando jovens e adultos a exercerem sua cidadania. Contudo, sabemos que a realidade diverge ao que

estabelece as Diretrizes, o que está presente no currículo da EJA, na verdade, não corresponde as suas necessidades, isso justifica um dos problemas presentes nas turmas de jovens e adultos, o alto índice de evasão.

Desse modo, continuamos na busca incessante de discussão e reflexão acerca do currículo no âmbito da educação de jovens e adultos que continua sendo um problema a nível nacional, nos moldes em que se encontra continua excludente. É preciso que os governantes compreendam que as ações desenvolvidas na atualidade implicam nos altos índices de analfabetismo como a nucleação de escolas da EJA, o fechamento de turmas de jovens e adultos. É preciso, portanto, a elaboração de políticas afirmativas que possibilite a inserção social dos sujeitos na sociedade de modo integral.

Considerações Finais

O estudo proposto objetivou refletir sobre a educação de jovens e adultos: qual currículo para qual cidadania? Com base na relevância do tema, procuramos compreender e refletir sobre o modo como o currículo está previsto e sendo aplicado, compreendendo a possibilidade de acesso dos sujeitos na sociedade a partir desse modelo proposto e a necessidade de integração dos currículos.

Vimos que as implicações imbricadas no contexto político, econômico e social direcionam as principais ações no ambiente escolar que se torna um meio de difusão da educação elitista e reprodutora de interesses de um grupo específico que não atende as necessidades da população menos favorecida. Essa comprovação está embasada nos principais documentos que deveriam legitimar a garantia do direito de cidadão e permanece apenas como proposta para o atendimento das demandas da educação.

Acreditamos que o currículo deve ser um meio de reflexão contínua das práticas e ações pedagógicas para a construção de saberes que legitimem os sujeitos na sociedade tornando-os ativos, críticos e participativos na tomada de decisões, exercendo assim, seu direito de cidadão. E para essa elaboração entendemos que a escola tem, de certo modo, autonomia para planejar conteúdos e ações voltados para a realidade da EJA.

Portanto, é preciso articular políticas educacionais que atenda as especificidades da Educação de Jovens e Adultos possibilitando que os sujeitos conquistem sua autonomia na aprendizagem reconhecendo a importância da formação integral e articulada, capaz de fortalecer os saberes já construídos nas experiências de vida para o exercício pleno de seus direitos sociais.

Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei 9394 de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996. Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil. Brasília. de 21 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.

_____. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1998. Disponível em: www.camara.leg.br. Acesso em 25/11/2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2 ed. Brasília. Disponível em <http://www.bd.camara.gov.br>. Acesso em 01/12/2018.

CURY, Carlos R. J. A educação básica como direito. In: **Cad. Pesqui.** (online), 2008, v.38, n.134, pp 293-303. Disponível em <http://www.scielo.br>

FORQUIN, Jean –Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p 09-25.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, pp. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, p.43-53.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de Currículo e de Escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, N.L. Indagações sobre o currículo: Diversidade e Currículo. IN: Beauchamp, J. ; Pagel, S. ; Nascimento A. (Orgs). **Indagações sobre o Currículo**. Brasília. Ministério da Educação, 2007.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Secretária de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral.

Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em 04-12-2018

MOREIRA, Antonio F. O campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp. 35-49, jan/jun 2001.

OLIVEIRA, Inês B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: **Educar em Revista (on-line)**, Curitiba, n.29, 2007. Disponível em www.scielo.br

SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma 2011. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. In: **RBPAE** – v.27, n.1, p. 13-24, jan./abr. 2011.

VEIGA-NETO, ALFREDO. De Geometrias, Currículo e Diferenças In: **Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças**. Vol. 23, p. 163-186, 2002.