

# “PRIMEIRO, A GENTE TEM QUE CONQUISTAR O ALUNO, SENÃO O ALUNO FOGE”: O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Ruth Pavan<sup>1</sup>*

*José Bonifácio Alves da Silva<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O artigo é resultado da pesquisa, “As concepções curriculares presentes na reflexão dos educadores da educação básica e suas implicações para o processo ensino e aprendizagem” (CNPq/Edital/2008 - Humanas e Sociais Aplicadas). O objetivo deste artigo é analisar as concepções curriculares dos professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos. Percebemos que as concepções de currículos dos docentes da EJA são resultantes de teorias construídas em momentos diversos; verificamos que ainda têm força as concepções das teorias tradicionais que buscam a integração do aluno a essa sociedade, sem questioná-las. Observamos também que as teorias críticas do currículo e as ideias acerca do multiculturalismo têm ganhado espaço no ambiente da EJA, o que vem ao encontro do debate atual sobre a educação, ou seja, de ver a escola como um espaço marcado pela presença de várias culturas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Educação de jovens e adultos. Professores.

---

1 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Endereço Postal: Rua das Paineiras, n. 1000, ap. 32, Bairro Gomes, Campo Grande – MS - Brasil. CEP: 79022-110. E-mail: ruth@ucdb.br

2 Aluno de iniciação científica (PIBIC/CNPq) do curso de História da Universidade Católica Dom Bosco. Endereço: Avenida Tamandaré, n. 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS – Brasil. CEP: 79117-900. E-mail: zezao-boni@hotmail.com

Recebido em: out. 2010

Aprovado em: nov. 2010

## **“FIRST, WE NEED TO ATTRACT THE STUDENTS, OR ELSE THEY WILL RUN AWAY”: CURRICULUM, AND YOUTH AND ADULT EDUCATION**

**ABSTRACT:** This paper has stemmed from the research called ‘Curriculum Conceptions in Basic Education Educators’ Reflections and their Implications in the Teaching-Learning Process’. It aims at analyzing curriculum conceptions held by teachers in Youth and Adult Education (YAE). We have noticed that curriculum conceptions by YAE teachers result from theories constructed at different moments; conceptions grounded on traditional theories are still strong, and seek to integrate students in this society without questioning it. Theories of curriculum and ideas about multi-culturalism have spread in the field of Youth and Adult Education, and have reached the present debate on education, i.e. school has been seen as a place marked by the presence of several cultures.

**KEY WORDS:** Curriculum. Youth and adult education. Teachers.

### INTRODUÇÃO

**E**ste artigo é resultado de uma pesquisa caracterizada por uma análise qualitativa dos dados coletados, tendo como objetivo compreender como é concebido o currículo escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por professores e professoras que trabalham nessa modalidade.

A fim de compreender o assunto aqui exposto, precisamos entender as diferentes concepções do currículo escolar construídas em diferentes momentos históricos para, posteriormente, analisar as falas dos professores e das professoras sobre o currículo escolar e os assuntos que giram em torno dele.

Nas considerações finais, retomamos as ideias centrais do artigo e reafirmamos a necessidade de os currículos serem pensados e praticados com um caráter plural.

### CURRÍCULOS ESCOLARES: DIFERENTES CARACTERIZAÇÕES

O conceito de currículo passa historicamente por várias definições, sendo entendido e estudado a partir de diferentes perspectivas. Para compreendermos melhor isso, é importante verificarmos onde e quando foram construídos os significados que influenciaram diretamente a maneira pela qual a escola interpretou a sociedade e as culturas que a constituem, como transmitiu valores e trabalhou o processo ensino-aprendizagem entre professores e alunos.

Trataremos, de maneira geral, os currículos como “[...] a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino

escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Esses interesses, atrelados aos projetos políticos, é que determinam os rumos dos currículos escolares e, consequentemente, ditam as regras em uma instituição de ensino.

Podemos encontrar a palavra *currículo* na Antiguidade Clássica, sendo usada por Platão e Aristóteles com o sentido de relação dos conhecimentos a serem ensinados e, mais adiante, “[...] na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados trivium (gramática, retórica, dialética) e quadrivium (astronomia, geometria, música, aritmética)”. (SILVA, 1999, p. 26)

A partir do final do século XIX e do início do século XX, pesquisadores da educação estadunidenses começaram a estudar os problemas e as questões que envolvem o currículo, dando início a uma série de outros estudos. Antes de virar objeto de estudo, esse assunto já gerava muita curiosidade daqueles que procuravam compreender como se organizava a educação.

Esses primeiros autores queriam “[...] planejar ‘cientificamente’ as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 09). Observou-se o currículo escolar como um instrumento eficaz para o controle social.

No mundo pós-Revolução Industrial, foram criadas novas práticas e valores para a sociedade que começaram a ser aceitas e reproduzidas; o sucesso na vida profissional passou a ser visto como reflexo de um bom desempenho na trajetória escolar. Houve uma preocupação em desenvolver métodos para uma educação vocacional e moral, para adequar a escola a essa nova sociedade e às necessidades da economia. Nesse contexto, desenvolve-se a pedagogia tradicional.

O currículo, na perspectiva da pedagogia tradicional, seleciona os conteúdos considerados consagrados nas disciplinas para a aprendizagem dos alunos durante cada etapa de sua formação e posiciona o professor como mero transmissor do conhecimento; o aluno tem a obrigação de assimilá-lo, sendo controlado pelos métodos de avaliação. Há uma seleção de conhecimentos rigorosamente avaliados. Porém, partindo da ideia de que não existe neutralidade, podemos dizer que o currículo tradicional legitima uma cultura dominante em detrimento das outras, havendo a valorização do intelectualismo erudito como cultura escolar a ser difundida a todos. De certo modo, é “[...] o que resulta coerente com os interesses dominantes que subjazem a qualquer projeto educativo: estabelecer seus fins como algo dado, que é preciso instrumentar, mas não discutir”. (SACRISTÁN, 2000, p. 18-19)

Segundo Silva (1999), John Dewey, em 1902, escreve *The Child and the Curriculum*, estabelecendo em seu livro que o papel da educação é construir uma

identidade democrática através da “[...] vivência e da prática direta de princípios democráticos” (p. 23). Já John Franklin Bobbitt, em 1918, escreve *The Curriculum*, dizendo que os objetivos da educação “[...] deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta”. (p. 23)

A tendência voltada para a ideia desenvolvimentista e democrática de currículo que atenda aos “interesses do aluno” contribuiu, segundo Moreira e Silva (1995), para o surgimento da Escola Nova, cuja influência também se refletiu no Brasil.

A tendência relacionada com “[...] a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados ‘desejáveis’” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 11) consolidou-se, de acordo com Silva (1999), com a publicação dos estudos de Ralph Tyler, em 1949, em torno das ideias técnicas de organização e desenvolvimento que acabaram por utilizar a Psicologia e as disciplinas acadêmicas. Assim, entre as décadas de 1960 e de 1970, surgiu o tecnicismo, resultado do desenvolvimento do processo de industrialização, tendo como função a capacitação de mão-de-obra técnica para a indústria. O currículo tecnicista continha o conhecimento específico necessário para formar um trabalhador numa determinada área, de acordo com as demandas do mercado de trabalho.

A indiferença em relação às outras culturas por parte do sistema educativo, somada à desigualdade social, agrava ainda mais o processo de exclusão daqueles que não se adaptam ao padrão ético, político, religioso, econômico e cultural exigido pela escola e sociedade. “Em qualquer acepção que se tome o currículo, sempre se está comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nessa opção. Inclusões e exclusões estão sempre presentes no currículo”. (BERTICELLI, 2003, p. 165)

Na Universidade de Rochester, nos Estados Unidos, no ano de 1973, foi realizada uma conferência para a reconceitualização dos estudos sobre o currículo. Os reconceitualistas eram formados por dois grupos: os neomarxistas das Universidades de Columbia e de Wisconsin, dos quais podemos destacar Michael Apple e Henry Giroux, e os humanistas da Universidade de Ohio, representados por William Pinar. Dentre eles, os que estavam sob a orientação do neomarxismo foram os precursores da Sociologia do Currículo, “[...] voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc.” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 16). Contrários à pedagogia tradicional e à tecnicista, Sacristán (2000, p. 21) observa que eles verificaram que:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam.

As teorias críticas na educação, segundo Moreira (2000), procuram não separar o conhecimento escolar da realidade social vivenciada pelos educandos, sendo esta diretamente ligada à desigualdade socioeconômica. No Brasil, ainda de acordo com Moreira (2000), baseada nas teorias críticas, temos, desde a década de 1960, a educação popular fundamentada nos princípios de Paulo Freire, em que se valorizam os saberes populares e o professor é apenas o mediador do processo ensino-aprendizagem; os saberes se transmitem reciprocamente pela interação entre a ciência e a experiência de vida. A educação popular objetiva refletir as mudanças educacionais na sociedade por meio da conscientização dos alunos, promovendo uma transformação social.

Na mesma época em que se discutia sobre os novos conceitos para a análise do currículo nos Estados Unidos, desenvolvia-se a Sociologia do Currículo. Na Inglaterra, surgia a Nova Sociologia da Educação, baseada nos estudos de Michael Young e “[...] do Departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres, que conceberam a Sociologia da Educação como uma sociologia do conhecimento escolar, ou seja, como uma sociologia do currículo” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 16 - 17). Os reflexos desses estudos chegaram ao Brasil nas décadas de 1980 e contribuíram para as teorizações críticas do currículo.

A década de 1990, no Brasil, é marcada pela influência das ideias pós-modernas e pós-estruturalistas, que, “ao centralizar questões de interesse e poder, não se limitaria[m] às questões econômicas, mas ampliaria[m] o debate para as questões de gênero, etnia e sexualidade, bem como para a crítica às ideias de razão, progresso e ciência”. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 22)

Baseados em muitos princípios de Michel Foucault e nos estudos culturais, os autores passaram a estudar as “microrrelações de poder” dentro do ambiente escolar. Com base nas teorizações críticas e pós-estruturalistas, foi delineando um currículo multicultural com a finalidade de acolher as diversas manifestações culturais, as diferentes etnias e as diferenças de gênero dentro da escola, bem como outras diferenças.

Dentro de uma educação multicultural, defende Moreira (2001), deve-se formar um professor “reflexivo multiculturalmente”, entendendo-se que o aprendi-

zado da escola deve estar articulado com a sociedade e com toda a diversidade que a compõe. Para que essa consciência multicultural seja possível, deve haver a inclusão de “[...] novos conteúdos, procedimentos e valores no âmbito das disciplinas pedagógicas existentes; contato dos futuros docentes com as diferentes realidades culturais”. (MOREIRA, 2001, p. 70)

As políticas educacionais em busca de um currículo único que estabeleça um poder centralizador ainda resistem e negam-se a legitimar o currículo multicultural ou qualquer outro que seja contrário aos seus projetos. Sacristán (2000, p. 33-34) explica que:

O legado de uma tradição não-democrática, que além disso tem sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação do sistema educativo, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa. O próprio professorado o admite como normal, porque está socializado profissionalmente neste esquema.

Nesse sentido é que entendemos ser importante dialogar com professores da EJA para compreendermos como o currículo escolar está sendo concebido e praticado.

## O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EJA

A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de outubro e novembro de 2008 em uma escola pertencente à rede estadual de educação, localizada no Estado de Mato Grosso do Sul, no centro-oeste brasileiro. A instituição de ensino possuía aproximadamente 1.100 alunos, divididos em três turnos: manhã, tarde e noite. Destes, cerca de 300 alunos divididos em nove turmas, atendidos somente no período noturno, estão na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Os números não são exatos, pois, segundo a secretaria da escola, muitos alunos acabavam desistindo e alguns estudantes novos se matriculavam no decorrer do ano letivo, tanto na EJA quanto no ensino regular.

Foram entrevistados dez professores e professoras no total, de diversas disciplinas das diferentes fases da Educação de Jovens e Adultos: 1ª Fase (equivalente à etapa de alfabetização, primeira e segunda série), 2ª Fase (equivalente à terceira e à quarta série), 3ª Fase (equivalente à quinta e à sexta série) e 4ª Fase (equivalente à sétima e à oitava série) do ensino fundamental, mais a 1ª Fase (equivalente ao primeiro ano e à primeira metade do segundo ano) e 2ª Fase (equivalente à segunda metade do segundo ano e ao terceiro ano) do ensino

médio. Cada fase da EJA tem a duração de um ano letivo, e essa tradução em séries ainda segue o regime de oito anos no fundamental.

As perguntas feitas para os docentes envolveram uma série de questões que atravessam os currículos escolares, como: o cotidiano escolar, o processo de ensino-aprendizagem, o planejamento pedagógico, as diferenças, as culturas, as perspectivas sobre o currículo e o multiculturalismo.

No que se refere ao cotidiano escolar, seis dos professores e professoras entrevistados, quando perguntados sobre como iniciam as aulas todos os dias, responderam que cumprimentam os alunos, conversam um pouco para saber como foi o dia deles e logo depois começam a fazer a chamada e trabalhar o conteúdo; três disseram apresentar e explicar o conteúdo que irá ser trabalhado já no início da aula; um falou que primeiro organiza a sala, colocando cada aluno no seu lugar, para depois fazer a chamada e explicar o conteúdo. Os professores e professoras, de maneira geral, reclamam que o tempo “[...] é muito escasso, muita matéria para poucas aulas, a gente tem que correr um pouco” (Professora Mirna).

Apesar desse problema em cumprir com o conteúdo em um curto espaço de tempo, a Professora Marisa diz: “Bom, primeiro, a gente tem que conquistar o aluno, senão o aluno foge; tem que cumprimentar, conversar com os alunos para eles continuarem aqui”. A mesma questão é abordada por Santos (2003). A autora constatou em sua pesquisa que a recepção e o tratamento dado aos alunos também são responsáveis pelos resultados que eles apresentam e pela permanência deles na escola. É preciso dispensar um pouco de tempo para tentar conter um problema ainda maior, a evasão, que continua a assombrar a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Fernandes (2004), o fracasso escolar ocorre com maior número na EJA do que nas outras modalidades de educação.

A interação dos educandos na sala de aula através da participação também foi um assunto discutido com os entrevistados. Todos disseram que os alunos costumam participar das suas aulas para perguntar e tirar dúvidas, mas admitem que nem sempre a aula se abre para uma discussão e que nem todos os temas desenvolvidos são interessantes, segundo o julgamento dos alunos. “Você tem que abrir espaço. [...] Até você ver que tem uma segurança, né, aí continua a matéria”, alerta o Professor João. Segundo a resposta dele, a participação é indispensável para que os estudantes possam “concretizar” os conteúdos presentes no currículo. Essa abertura de espaço para a manifestação das ideias e do entendimento dos alunos é muito importante. Santos (2003) verificou que os educandos são marcados, anteriormente, por uma escolarização em que havia a ausência desse espaço. Dispor-se a ouvir o que eles têm a dizer resgata a sua condição de “sujeitos do próprio conhecimento”. (SANTOS, 2003, p. 25)

Dentre os aspectos que chamam mais atenção dos docentes nas participações dos alunos estão: dificuldades em compreender o conteúdo, reclamações sobre a metodologia dos professores e professoras, experiência de vida debatendo-se com o conhecimento científico, interesse por temas associados ao dia a dia, inibição e falta de estímulo, contrastando com a vontade de aprender. As autoras Angonesi e Silva (2007) mostram que esses educandos, por conta dessas dificuldades e por serem produtos “de uma escola reprovadora e excludente” (p. 121), necessitam de mais atenção e apoio para superar os problemas; além disso, faz-se necessária uma metodologia diferenciada para motivá-los ao aprendizado.

Segundo os professores, a EJA tem características específicas, diferentes das encontradas no ensino regular, por isso, “os conteúdos têm que ser bem diferentes daqueles trabalhados com as crianças. A gente tem que buscar materiais que estão de acordo com a idade dos alunos, para não ficar aquela coisa muito infantil [...]”, afirma a Professora Paula. Assim como o observado na pesquisa de Santos (2003), os educadores produzindo os materiais para serem utilizados nas aulas constituem um “elemento motivador facilitador” (p. 26), pois, além de os alunos se livrarem da despesa com material didático, acabam utilizando uma ferramenta de aprendizagem adequada.

De toda forma, temos “que ter uma visão de que é uma clientela diferenciada; primeira coisa, uma metodologia diferenciada, porque o conteúdo, ele é condensado, é apresentado de forma diferente” (Professora Sirlei). O maior desafio dos professores é “identificar quais são as dificuldades na verdade que eles trazem, porque estão fora de uma sala de aula há 10, 20 anos, então, identificar as dificuldades para a gente trabalhar em cima disso é de suma importância” (Professora Paula). A “[...] LDB, Lei 9394/96, estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos”. (SOARES, 2003, p. 130)

Para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, segundo cinco professores entrevistados, é preciso que os estudantes tragam algum conhecimento e/ou costumes que possam subsidiá-los. Quatro professores disseram que têm de ocorrer uma mudança na metodologia de ensino do corpo docente da EJA, e um sugeriu ser necessária uma melhor organização da modalidade, principalmente com relação ao curto espaço de tempo, para se atender melhor a todos. A avaliação da aprendizagem é feita por meio da participação, da presença e das atividades solicitadas, incluindo a prova. “Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares” (FREIRE, 2005, p. 15); tem que se avaliar se

realmente os alunos estão correspondendo positivamente ao que está sendo ensinado. Para isso, ainda segundo Freire, os conteúdos não podem ser estranhos ao dia a dia dos educandos.

Os professores elaboram o plano de aula, o plano de ensino quinzenal, mensal e bimestral e o planejamento curricular anual, assim como os conteúdos que os constituem, de acordo com o referencial curricular que vem da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, mas ressaltaram que adaptam o conteúdo e o planejamento escolar, de modo geral, tendo como referência a realidade da escola e dos alunos. “Você faz o planejamento de um jeito, chega na hora, você tem que mudar esse seu planejamento” (Professora Marli). Os docentes acabam tendo que desenvolver, como fala o Professor José, “[...] estratégias para que o conteúdo chegue até eles da maneira mais simples, mais direta, mais rápida, né... Porque não adianta você encher de conteúdo e a aprendizagem deles não rolar”. A Professora Paula diz que a escola tem estreita relação com a sociedade, “[...] lida com o ser humano, que traz uma bagagem de expectativas, de problemas, e esses problemas acabam sendo trazidos para a sala de aula e precisam ser trabalhados”, até porque também influenciam diretamente no currículo desenvolvido. A educação, dentre outras instâncias, é influenciada e condicionada pelo sistema socioeconômico, pois se desenvolve interagindo com ele, como afirma Fernandes (2004).

Quando perguntados sobre as diferenças que os educandos apresentam entre si, os docentes disseram que elas existem em relação à faixa etária, à dificuldade, ao comportamento, à classe social, à motivação, à cultura e ao interesse com a escola. “Então, existem várias diferenças. A sala é muito diversificada” (Professor José).

Para a conceituação do termo *multiculturalismo*, a maioria respondeu que seria a convivência de diferentes culturas, várias maneiras de ser, pensar e agir, interagindo reciprocamente; apenas dois professores não responderam a pergunta. A respeito da cultura dos alunos da EJA, todos responderam que são pessoas com uma visão de mundo diferente, pois têm idade avançada, a maioria já constituiu família (filhos, netos), são trabalhadores ou aposentados que não puderam estudar na idade considerada apropriada, convivem com pessoas diferentes, moram em lugares diferentes, têm seus costumes próprios e possuem diversas dificuldades. O Professor João conta que presencia na EJA “[...] a visão do cara que vem lá da favela com a do cara que veio lá da classe média. A visão de um cara que trabalha vendendo sapato com a visão de um menino que pretende fazer um vestibular, então, são culturas diferentes”; apesar disso, convivem juntas em um mesmo ambiente.

Salientamos que “a multiculturalidade é criação histórica e, como tal, exige de todos nós o estabelecimento democrático e coletivo de fins comuns para uma convivência ética” (PADILHA, 2004, p. 78). Segundo o mesmo autor, a educação “[...] é instância propícia e espaço privilegiado para realização da convivência e das trocas entre as diferentes culturas”. (p. 78)

Na caracterização do currículo escolar, oito professores o conceituaram como uma ferramenta de suporte, com os saberes sistematizados e as regras a serem seguidas; dois não responderam a pergunta. Os que responderam disseram que o currículo está atravessado por questões extraescolares, pela sociedade e por outros setores da escola e que quem deve fazer essa abordagem são os docentes. A Professora Vera diz: “[o] que nós passamos aqui na sala de aula depende do conhecimento de mundo deles também [...] eles trabalham muito mais fora da sala de aula, a importância e a relevância que tem pra eles é muito maior fora do que dentro”.

Os professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos disseram que o objetivo do currículo é dar o apoio necessário ao processo de conhecimentos, e esse objetivo soma-se à atribuição da escola e da educação que é, segundo eles, formar cidadãos conscientes e críticos para a vida em sociedade. Podemos verificar, em uma análise geral das entrevistas, que o currículo desenvolvido pelos docentes da instituição considerada apresenta elementos tanto do currículo crítico, quanto do currículo tradicional. Percebe-se isso nas próprias falas dos professores: “o objetivo da educação na escola é dar conhecimento, não educar como pai e mãe” (Professora Marli); “eu acho que o currículo deveria ser voltado para o dia a dia do aluno, para as histórias diárias do aluno, não só para o conhecimento livresco” (Professor José); “[...] humanizar para o exercício da cidadania, a escola prepara esse cidadão para viver em sociedade” (Professora Sirlei); “formar cidadãos, adequar... a gente está sempre tentando fazer isso, adequar” (Professora Marina).

Os aspectos do currículo tradicional estão relacionados, sobretudo, à questão de “adequar” os estudantes a essa sociedade, “dar conhecimento”, “[o] conhecimento inquestionável, de forma bastante organizada, utilizando-se, para tanto, das técnicas desenvolvidas pela ciência” (PADILHA, 2004, p. 123). No que se refere às características do currículo crítico, estão a negação de alguns componentes do primeiro, o desenvolvimento das aulas de acordo com o “dia a dia dos alunos” e a abordagem de temas do cotidiano e da sociedade de uma maneira crítica.

Os professores responderam que é possível desenvolver um currículo multicultural para acolher toda essa diversidade da sala de aula. Através das dinâmicas, facilita-se o contato entre as diferentes ideias e experiências por meio de

debates, teatro e trabalhos em grupo em que os alunos passam a trocar diferentes pontos de vista e ter uma visão do coletivo. “Às vezes, acontece muito disso... Esses comentários na sala de aula... Às vezes, um aluno veio de outro Estado, ele coloca como as coisas eram feitas no Estado dele. Dá, assim, para mesclar as coisas” (Professora Mirna).

Sobre essa temática, Gadotti (2005) traz uma interessante contribuição que nos ajuda a entender melhor a importância de um currículo multicultural para a Educação de Jovens e Adultos: “[...] a educação de adultos deve ser sempre uma educação multicultural [...]. A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo. E o pluralismo é também uma filosofia do diálogo”. (p. 33-34)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa, observamos que os currículos (no plural, por se tratar das várias maneiras de pensá-lo e desenvolvê-lo) e a Educação de Jovens e Adultos, assim como a educação em geral, são atravessados por contextos políticos, históricos, econômicos, sociais e culturais, sendo cada contexto interligado a uma rede de questões que buscamos contemplar neste artigo.

O que foi historicamente produzido e reproduzido durante a trajetória da EJA e dos currículos escolares se reflete até os dias de hoje. Ainda percebemos fortemente a visão das teorias tradicionais, sobretudo quando os professores enfatizam a integração do aluno na sociedade. Observamos também que as teorias críticas do currículo e as ideias acerca do multiculturalismo têm ganhado espaço no ambiente da Educação de Jovens e Adultos, mostrando que temos que enxergar a escola como uma instituição educativa sociocultural diversa.

Concluimos o artigo afirmando que, para que essas ideias ganhem mais força, ainda se faz necessário que, nos cursos de Licenciaturas da Educação Superior, haja a preocupação com as diferentes possibilidades de abordagens curriculares, principalmente uma abordagem crítica que propicie aos futuros docentes uma reflexão multicultural, para que se tornem capazes de trabalhar o processo educativo em uma perspectiva plural e democrática, imprescindível para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ANGONESI, Maria Aparecida Garcia; SILVA, Vera Lucia Machado da. Educação de jovens e adultos: trajetórias, fazeres e representações. In: GUSTSACK,

Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 115-128.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 159-176.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-18.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 29-40.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia teoria crítica do e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 01-20.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, dez. 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de jovens e adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas as mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 65-90.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 121-141.

