

## **CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ABORDANDO A CIDADANIA**

**SILVA, Valdenice Leitão da (FUNESO)**

**MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira (UFPE)**

A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de orientação para o desenvolvimento integral do ser humano vem sendo concebida, mesmo que de forma tênue, como fruto dos anseios do grupo com o qual se trabalha, sendo que para que isso se efetive faz-se necessário a organização de propostas curriculares que permitam combinações, ênfases, supressões, complementos e formas de concretização, específicas ao contexto de educação.

Desta maneira, a tentativa é de ultrapassar a concepção de que os currículos escolares são apenas uma seleção de conteúdos e disciplinas organizadas em uma grade curricular de acordo com alguns parâmetros. De outro modo, organizar um currículo implica num processo que se realiza entre lutas, conflitos de posições e relações de poder. Nessa dimensão currículo é considerado artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual.

O currículo não é elemento inocente e neutro, mas está vinculado à relações de poder, transmite visões sociais particulares e intencionais, influenciando a construção de identidades individuais e sociais específicas. O currículo não é atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira, 1995). Neste sentido, faz-se necessário estarmos atentos aos “porquês” das formas de organização curricular e, conseqüentemente, conferir maior ênfase ao que possa contribuir para o tipo de cidadão que se deseja formar.

Os estudos acerca do currículo escolar tomaram rumos diferentes a partir de 1970, quando passou-se a desenvolver análises sobre as relações entre currículo e mundo. Nessa perspectiva, a teoria crítica do currículo reflete e questiona a idéia de que a função da escola seria, prioritariamente, adaptar os indivíduos a sociedade em que vivem. A partir dessa abordagem os teóricos defendem a transformação da escola concebida conforme o modelo industrial, em uma instituição que fosse um fator de inclusão social. O currículo pensado nesse contexto deve objetivar a formação integral do aluno, oportunizando o

aprendizado de conhecimentos diversos, habilidades, técnicas e estratégias, bem como a construção de atitudes sociais críticas e criativas, inclusive no que se refere ao exercício da cidadania democrática.

Entretanto, ainda na atualidade, muitos professores associam os conteúdos curriculares com conceitos a serem memorizados e procedimentos a serem reproduzidos. Essa prática dissocia a educação do contexto social, do tempo, dos valores, condições e acontecimentos históricos em que se manifesta e que integra (Critelle, 1981).

Transgredindo essa visão, tem-se a perspectiva de que educar é criar situações de aprendizagem nas quais todos os aprendentes possam despertar para a sua dignidade de sujeitos do seu futuro. Embora se possam outorgar de fora elementos do contexto propiciador da dignidade de cidadão, tal experiência deve ser conhecida e reconhecida pelos(as) próprios(as) cidadãos(ãs). Esse entendimento possibilita repensar e reinventar o fazer pedagógico com vista à mudança de enfoque dos conteúdos curriculares.

Na concepção Freireana, o tornar-se protagonista também se materializa no debate que possibilita a re-leitura da realidade de que pode resultar o engajamento do educando em práticas políticas com vistas a transformação social. Em *Por uma Pedagogia da Pergunta*, Freire (apud. Gadotti, 1985) afirma que existem perguntas fundamentais que provocam o discente em torno da substantividade das coisas, da razão de ser delas, de suas finalidades, do modo como se fazem, são elas: O Que? Por que? Como? Para que? Por quem? Para quem? Contra que? Contra quem? A favor de que? Para efetivação dessas questões e o engajamento dos educandos, a escola precisa definir prioridades didáticas favorecendo inclusive experiências escolares coerentes com as necessidades da sua clientela, oportunizando abordagens que explicitem a face oculta de um mundo que exige um novo humanismo, baseado em novos direitos humanos, que tornará possível a sobrevivência do planeta. A proposição de um currículo que contemple essa visão globalizadora tem como desafio o trabalho transversal dos saberes, para poder enfrentar a concepção compartimentada dos conhecimentos que ainda caracteriza a escola.

### **Uma abordagem curricular: Cidadania que bicho é esse?**

As idéias até aqui discutidas revelam a necessidade em construir-se processos de Educação de Jovens e Adultos – EJA - que contemplem:

- Perspectivas críticas das relações entre currículo e sociedade;

- Abordagem dos conteúdos curriculares não apenas no nível conceitual, mas sobretudo nas ações e relações vivenciais;
- Inclusão dos agentes e de seus saberes nos processos de ensino e de aprendizagem;
- Enfrentamento do desafio da transversalidade com vistas a ampliação e aprofundamento do processo de humanização.

Muitas experiências com Educação de Jovens e Adultos têm-se pautado nesses referenciais. Como exemplo, traremos à discussão o projeto “Cidadania, que bicho é esse?”, que foi desenvolvido por professoras e estudantes de módulos de EJA de uma escola da rede municipal, localizada na zona oeste da cidade de Recife. A elaboração e desenvolvimento do projeto foi provocada pela necessidade em utilizar e aproximar os elementos teóricos, estudados pelas professoras em situações de formação continuada (capacitações, cursos de pós-graduação) com a prática cotidiana em EJA.

O contexto específico da referida escola contribuiu para o desenvolvimento da temática do projeto, sobretudo no que se refere:

- Irregularidade da frequência dos(as) alunos(as) no decorrer do ano letivo;
- A resistência dos(as) estudantes em participar de atividades que não se restringisse as práticas convencionais de aula, por exemplo, aulas-passeio, exibição de vídeos.
- Ao fato de que grande parte dos(as) estudantes eram pais de alunos(as) do Ensino Fundamental, na mesma escola, mas não se mostravam engajados em atividades as quais lhes eram propostas, por exemplo, reuniões de pais.

Numa análise preliminar, os(as) alunos(as) não se mostravam co-responsáveis nem pelo seu processo de escolarização, nem pelo de seus filhos. Ao que parece, para eles a escola desempenharia a função de prestadora de um serviço, ensinar a ler e escrever num sentido restrito. Neste sentido, àqueles jovens e adultos faltaria uma compreensão e usufruto de aspectos fundamentais do exercício da cidadania. Desta maneira, o desenvolvimento do projeto teve como objetivo principal oportunizar o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e de busca de soluções diante de situações vividas no cotidiano do cidadão ou cidadã, dentro e fora da sala de aula.

O trabalho teve início em agosto de 1999 quando foi proposto aos(às) alunos(as) para a elaboração (registro) de um “projeto de vida”. No primeiro encontro com os alunos, pediu-se para que respondessem às questões: “o que não quero?; o que quero?; como penso em

fazer?” Perguntas referentes às ações dos(as) estudantes no âmbito da família, da escola e nos momentos de lazer.

A partir do desenvolvimento dessa situação ficou evidenciado que o pensar e planejar ações apresentava-se como algo novo. Muitos diziam não ter um “projeto de vida”; outros referiam-se apenas aos membros de sua família, denotando um distanciamento do pessoalidade do projeto de vida; outros ainda, apresentavam metas de vida modestas. Após analisar as ações e registros dos(as) alunos(as) frente a este primeiro momento, e dando prosseguimento às atividades do projeto, as professoras propuseram uma situação na qual os(as) alunos(as) indagaram-se acerca do que seria cidadania. Para tanto formularam-se três questões de base: O que é cidadão? O que é necessário para a cidadania? Já sentiram-se “lesados” na condição de cidadão, cidadã? Onde, como, quando?

Ao responder às questões, os(as) alunos(as) expressavam diversos significados para o que seria cidadão(ã) e cidadania: Cidadão é ...”Homem de bem”; “Bom caráter”; “Pessoa conhecida”; “Pessoa de posses”. Para a cidadania é necessário ...? “Saber ler e escrever”; “Ter conhecimento (com pessoas de influência)”; “Ter um trabalho”; “Ter estudo, porque sem estudo ninguém é nada”. Um outro aspecto importante destacado neste primeiro encontro foi a narração de situações às quais eles(as) próprios(as) vivenciaram situações de desrespeito ao exercício de sua cidadania. Essa discussão proporcionou a emergência de diversas temáticas que envolviam questões de saúde, serviços telecomunicação, direito do consumidor, trabalho, segurança, ética, gênero, direitos humanos, relações sociais, serviços públicos, educação, meio ambiente entre outros. Essa ocasião foi videografada para posterior análise, que em termos gerais, demonstrou que os(as) estudantes apresentavam uma compreensão mais restrita do que fosse ser cidadão e cidadania, vinculada a estereótipos sociais que reduziam o especto a vivência da cidadania, entretanto as falas demonstraram-se também uma abertura a novas compreensões, conforme foi avaliado pelo grupo: “É assunto do interesse de todos”; “Adquirimos mais conhecimentos”; “Podemos tirar dúvidas dos colegas”; “Nos conhecemos melhor”.

Em decorrência deste encontro com os(a)s alunos(as) foram planejadas várias situações desenvolvidas ao longo do semestre letivo. Para melhor desempenho didático, procurou-se elencar eixos temáticos de cada área do conhecimento em consonância com o tema numa perspectiva interdisciplinar. Entre as muitas situações didáticas que aprofundaram o assunto

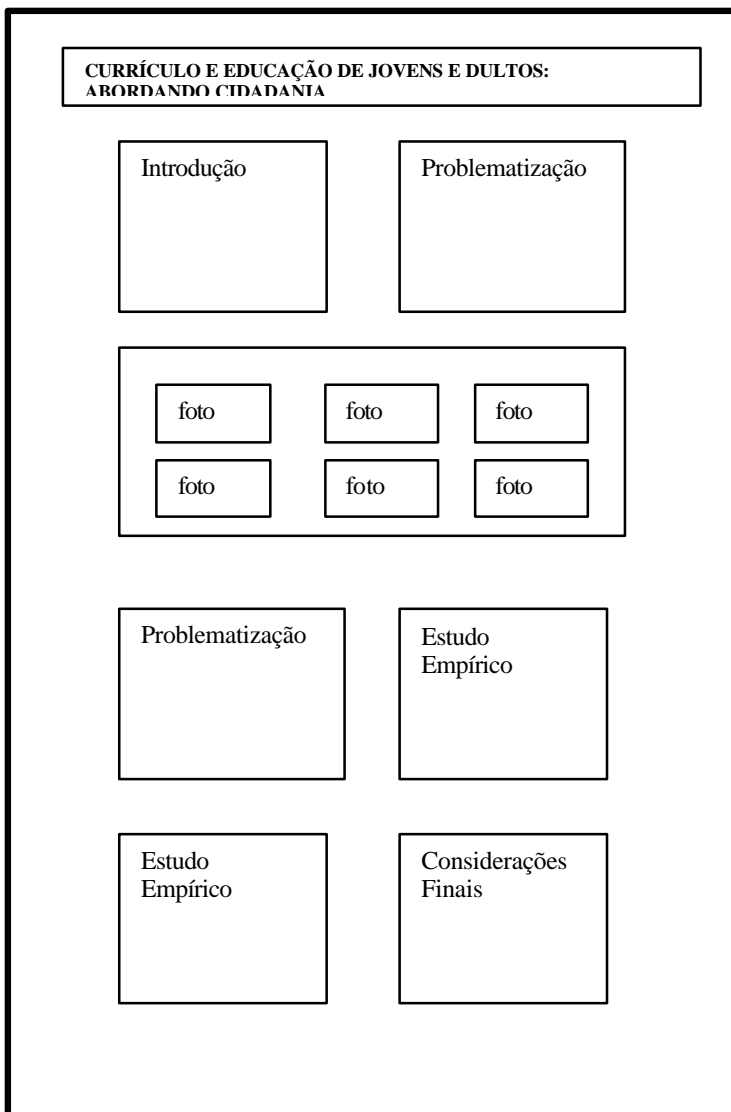
podem ser exemplificadas: aulas passeio a serviços de proteção ao cidadão; técnicas de dinâmica de grupo para reflexão de práticas cotidianas relacionadas ao exercício da cidadania; oficinas relativas aos direitos do consumidor; elaboração de cartazes para divulgação dos direitos e deveres do(a) cidadão(ã); confronto de diversos conceitos de cidadania.

Na conclusão do trabalho foi realizado um momento avaliativo do processo, tendo sido constatados indícios de ampliação da compreensão de cidadania. Por exemplo, ao ser comparada a fala que os(as) alunos(as) tinham ao iniciar o trabalho com a que tiveram notou-se que o significado de cidadania para eles(as) não mais estava associada apenas aos deveres, como afirmou Dona Nair (65 anos, Módulo I) “É por isso que a gente não procura nossos direitos, muitas vezes nem conhecemos, então fica difícil tomar atitude”.

O trabalho proporcionou aos(as) alunos(as) liberdade de crescimento, onde eles(as) tiveram oportunidade de reconhecer em seus pensamentos e nas suas atitudes, fazer relação de si próprio no contexto sócio-cultural, sondando e colocando-o a prova, encontrando subsídios para tornar-se agente de novas mudanças enquanto cidadão(ã), objetivando melhoria da qualidade de vida individual e coletiva.

### **Considerações Finais**

A idéias discutidas neste texto, no tocante a organização de propostas curriculares para Educação de Jovens e Adultos, desafiam os educadores a estarem em constantes construções e desconstruções. No nosso exemplo, as referidas professoras que desenvolveram o projeto “cidadania que bicho esse?”, tiveram que, elas próprias, se perguntarem, revendo e confrontando os subsídios teóricos e metodológicos que foram trabalhados em situações de formação. Neste sentido, para que seja efetivadas práticas na EJA, nas quais não sejam apenas contemplada uma abordagem conceitual e compartimentada de conteúdos, como os relacionados à Cidadania, é necessário que os educadores estejam impelidos a buscarem cada vez mais meios que ofereçam condições para que o indivíduo e a comunidade descubram a si mesmos e se afirmem sempre mais no tempo e no espaço, contribuindo com a construção da humanidade e do ser humano (Souza, 2000).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. **Ideologia do currículo**, São Paulo, Brasiliense, 1982.
- CAVALCANTE, Ednar. **O aluno trabalhador: A escola (re)conhece o Cidadão** : Recife: SEC / CE / UFPE, 1996.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS – Declaração Mundial de Educação para todos. Jomtien - Tailândia, 1990.
- CRITELLE, Dulce Mára. **Educação e dominação cultural: Tentativa de reflexão ontológica**. São Paulo: Cortez, 1981.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1986.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: Subsídios**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GONÇALVES, Marco Antônio. **Formação da cidadania - Proposta Educacional**. São Paulo: Paulus, 1994.
- MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomás Tadeu (orgs) **Currículo Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papyrus, 1998.
- QUINTA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. Hamburgo - Alemanha, 1997.
- RICCO, Caetana M<sup>a</sup> Jovino. **Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1979.
- SOUZA, João Francisco. **A educação escolar, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber: Educação de Jovens e Adultos**. Recife: Bagaço, 2000.
- TEIMOSIA: PROPOSTA CURRICULAR PARA EBJA. Recife: SEC/PCR-CE/UFPE, 1988.
- VÓVIO, Claudia Lemos. **Viver, aprender: Educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 1998.
- YUS, Rafael. **Temas Transversais: em busca de uma nova Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.