

# **PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EJA EM MESQUITA/RJ: DESCOLONIZAÇÃO DO PODER?**

Elisângela Bernardes do Nascimento – ProPed-UERJ

Agência Financiadora: CAPES

## **1. PROPOSTA DA PESQUISA**

Pesquisar o processo de construção da proposta curricular da educação de jovens e adultos (EJA) do município de Mesquita surge frente a um quadro de inquietações, avanços e retrocessos, engendrado ao perceber o lugar de invisibilidade que a modalidade ocupa no sistema educacional, impulsionando-me a fortalecê-la e a torná-la parte de minha luta política.

Pensar sobre movimentos curriculares na implementação de políticas públicas que atendem especificidades desse modo de ensino exigiu pautar-me por diretrizes curriculares da EJA, modalidade de educação que considera o perfil dos alunos e sua faixa etária, propondo modelo pedagógico que assegura equidade — entendida como distribuição de componentes curriculares com a intenção de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e oportunidades, face ao direito à educação.

O desafio da tarefa de pesquisadora, então, é o de verificar como práticas de produção curricular alteram (ou não) a validade histórica de conhecimentos que se tornaram um agravo da colonialidade do poder, ao criarem gigantes no imaginário de professores, alunos e sociedade, quanto à suposta incapacidade de aprender desses sujeitos jovens e adultos. A mudança dessa realidade é o eixo da luta por um outro currículo, visando à garantia do direito à educação e à aplicabilidade da “regulação/emancipação” nos territórios coloniais, nos sentidos de Quijano (2005) e Santos (2007).

Desenvolvendo essa questão de pesquisa, entendi que um avanço se concentrava na renúncia a um tipo qualquer de epistemologia, para reconhecer que, no mundo, existem diversas formas de conhecimento e pluralidade de conceitos sobre o que tem valor como conhecimento e sobre critérios utilizados para torná-los válidos como conhecimento científico, caminhando rumo a uma ecologia de saberes, num pensamento pós-abissal, expresso pelo pensamento de Santos (2007, p. 25):

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. [...] não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o

que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo.

A base empírica da pesquisa será constituída pelo acompanhamento sistemático e pela relação estabelecida com sujeitos professores envolvidos, realizando com eles entrevistas e, ainda, mergulhando na análise documental de atas de encontros promovidos em 2012 e 2013.

## **2. IMPACTOS DO COLONIALISMO E DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NO CURRÍCULO**

Meu aporte teórico-epistemológico tem em Santos (2007; 2009) e Quijano (2005) os pensamentos fundantes, dos quais me aproprio para pensar questões relacionadas ao currículo da EJA, pela forma como enunciam concepções sobre processos de colonialidade do poder impregnados no pensamento corrente na sociedade brasileira.

No contexto populacional e territorial de Mesquita, município da Baixada Fluminense, tenho meu *locus* de pesquisa, especificamente em escolas de EJA, que tentam ocupar um espaço de visibilidade no sistema educacional do Brasil, assim como no desse município. A EJA, no país, atende um público diverso, constituído de sujeitos excluídos do direito ao acesso e à permanência na escola, com sucesso, porque classe social, etnia, cor, sexo, gênero entre tantos outros elementos os distinguem, tornando-os mais desiguais.

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham tido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (PARECER CEB/CNE n. 11/2000).

No Parecer do Conselho Nacional de Educação, a EJA expressa também a concepção de resgate de uma dívida social de herança colonial negativa, quando se preservou substancialmente uma educação que fortaleceu a desigualdade social e preparou dominantes para continuarem a dominar e dominados para se manterem subordinados e servis aos primeiros.

Toda iniciativa de educação, portanto, feita com vista a reduzir a desigualdade assim produzida, deve ser questionada, se sua prática reforçar o poder colonial enunciado por Quijano (2005). A EJA, em Mesquita, ainda guarda no currículo características fortes de *suplicância*. Grande parte dos professores tem concepção de que a modalidade se presta a recuperar um tempo de escolarização perdido pelos atuais discentes, sentindo, por isso,

necessidade de focar conteúdos que, na perspectiva eurocêntrica, são considerados *válidos*, segundo Santos (2007).

Mesquita ainda não tem concepção de currículo definida, como política, nos esforços de atender o direito à educação de jovens e adultos. Compreender teorias de currículo *vis-à-vis* a práticas pedagógicas realizadas ajudará a entender possibilidades traçadas que podem (ou não) romper com o sistema colonial e autoritário ainda vigente. Silva (2010) auxilia este movimento de compreensão ao fazer um mapeamento de estudos de currículo abrangendo as principais perspectivas curriculares pelas quais os processos sistematizados nas redes vêm passando.

O autor reflexiona acerca da questão que teorias de currículo tentam responder: “Qual conhecimento ou saber é considerado importante, válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” Afirma que essas teorias estão envolvidas explícita ou implicitamente no desenvolvimento de critérios de seleção que justificam a resposta que professores darão à questão. A resposta também parte de descrições sobre “qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (SILVA, 2010, p. 15).

A apropriação dessas teorias permite, então, refletir sobre o tipo de cidadão que se deseja formar e que sociedade se quer construir. Resistir à persistência do pensamento abissal possibilita pensar e planejar para além dele, e romper com a reprodução de linhas abissais, o que acontece, muitas vezes, de forma inconsciente.

Reconhecer-se enquanto sujeito histórico, rompendo a lógica da dominação, possibilita perceber-se na diversidade frente à ecologia dos saberes, (re)conhecendo também a pluralidade de conhecimentos para além do saber científico. (SANTOS, 2007).

Oliveira (2004), realizando estudos curriculares, reflete acerca da inadequação de propostas pedagógicas para adultos que não se escolarizaram na infância, e sobre conhecimentos relacionados ao ensino “regular”. Por esses estudos, aponta que ambos vinculam-se à concepção dominante, em que processos de aprendizagem fundamentam-se na “árvore do conhecimento”, o que pressupõe linearidade, sequência e caminho único para aprender. Como contraproposta, a autora defende a tessitura de conhecimento em rede, rompendo com a fragmentação curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender conteúdos escolares. No caso da EJA, o agravante se deve ao se ignorar a idade e a vivência cultural do educando, mantendo-se a lógica de um currículo destinado a crianças. Por isso, prioriza-se, na seleção e organização de conteúdos, a

abordagem de conhecimentos relacionados à vida social e à compreensão de elementos que intervêm na vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2007, p. 97).

Esse entendimento coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares, por romper com o formalismo e incorporar saberes, valores, crenças e experiências de todos, como fios presentes nas redes de grupos sociais, de escolas/classes, de professores e de alunos (OLIVEIRA, 2004, p. 105).

A proposta curricular defendida pela autora dá visibilidade às experiências de jovens e adultos da EJA, permitindo-lhes a construção de redes mais amplas em função dos diversos espaços em que os sujeitos circulam, principalmente o do mundo do trabalho, enriquecendo conhecimentos e conceitos que não podem ser desprezados no contexto da sala de aula. Seja esse conhecimento baseado no saber técnico-científico ou no senso comum, carregam um arsenal de possibilidades para trocas de saberes e para a construção de novos conceitos e/ou reestruturação de conceitos prévios. Santos (2007) aborda a relação entre senso comum e conhecimento científico, defendendo a ideia de construção de uma ciência prudente produtora de vida e construtora de uma sociedade humanizada.

### **3. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS**

Perceber por que a educação de jovens e adultos tem papel secundário no cenário da educação brasileira move minhas emoções, o que me impulsiona, como pesquisadora, a compreendê-la, para melhor contribuir para a reversão desse quadro, assim como para dar-lhe visibilidade.

Dialogar com saberes, com desejos e expectativas de educandos jovens e adultos de classes populares é uma forma de vivenciar o currículo no cotidiano e de aproximar saberes teóricos e práticos, promovendo conscientização de discentes acerca de seus direitos, de modo a que possam criticar a realidade e nela intervir para mudar estruturas sociais injustas.

Ao respeitar sonhos, angústias, frustrações, dúvidas, medos e desejos dos estudantes, os professores assumem um ponto de partida real para alavancar processos educativos envolvidos com a experiência existencial dos sujeitos, facilitando a compreensão científica, superando o saber do senso comum pelo conhecimento crítico e recusando qualquer explicação fatalista da História, cujo tempo é feito por homens e mulheres, que se refazem ao mesmo tempo em que são dele fazedores. (FREIRE, 2001).

Investigar processos de produção curricular na EJA em tempos e espaços definidos, a partir da lógica de seus atores poderá fazer emergir, para esta modalidade de ensino, concepções e sentidos de fazeres pedagógicos, visando a tensionar/problematizar um caminho de fortalecimento da luta pela garantia do direito à educação preceituado na Constituição de 1988.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE n. 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 20 de junho de 2012.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexão acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 4 nov. 2012.

\_\_\_\_\_, PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

QUIJANO Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*. Dossiê América Latina. vol. 19, n. 55. São Paulo, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*. CEBRAP n. 79. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.