

LUÍS ANTÔNIO DA COSTA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM OURO PRETO:

O currículo nas práticas educacionais do Ensino Médio na EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ciências Humanas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo

MARIANA  
2015

C837e

Costa, Luís Antônio da.

Educação de jovens e adultos em Ouro Preto [manuscrito]: o currículo nas práticas educacionais do ensino médio na EJA / Luís Antônio da Costa. - 2015. 144f.: il.: color; grafs.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Instituição Escolar, Formação e Profissão Docente.

1. Currículos. 2. Educação de adultos e Estado. 3. Ensino Médio. I. Araújo, Regina Magna Bonifácio de. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

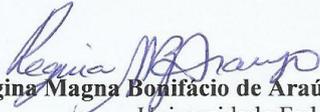
CDU: 373.5

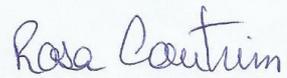


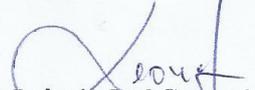
**Luís Antônio da Costa**

**Educação de Jovens e Adultos em Ouro Preto: O currículo nas Práticas  
Educativas do Ensino Médio na EJA "**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

  
**Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (Orientadora)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

  
**Profa. Dra. Rosa Maria Exaltação Coutrim**  
Universidade Federal de Ouro Preto

  
**Prof. Dr. Leônio José Gomes Soares**  
Universidade Federal de Minas Gerais

A todas as pessoas que buscam, por meio da Educação, criar as ferramentas emancipatórias para os marginalizados pelo sistema. Educação que é direito de todos, mas, muitas vezes, é negada para que se continuem as hegemonias sociais fantasiadas de processos de isonomia.

## AGRADECIMENTOS

De todos os sentimentos que o ser humano carrega consigo, acredito ser um dos mais sublimes, o da gratidão. Gratidão por estar vivo, vivenciar outros sentimentos e poder pertencer a espaços de sociabilidade. Dentre esses espaços, está o da academia, que acredito ser privilégio e grande responsabilidade.

Primeiro, gostaria de agradecer o dom divino e a chance de acreditar em Deus. Sem residir nas mãos do Pai, acredito, eu nada seria.

À minha mãe, exemplo de força e sabedoria, a minha eterna gratidão. Além da bondade e inúmeras outras qualidades, sua afinidade pela leitura me mostra, hoje, que a herança livresca me fez continuar o elo com o saber. Mesmo não portando um diploma acadêmico, me fez sentir filho de uma professora de vida, cargo esse ainda não reconhecido nas instâncias acadêmicas.

À minha grande família, toda minha gratidão apaixonada. Fazer parte de um clã como o nosso é como ganhar muitas vezes na loteria.

À Sam, por todo cuidado, amor e cumplicidade. Sem seu incentivo e força, meu trabalho seria mais difícil. À sua família, meu carinho sempre.

À Professora Regina, pelo carinho, cuidado e dedicação. Seus ensinamentos foram essenciais, principalmente, sobre o amor à Educação. Acredito hoje, mais ainda, que Educação sem amor é música sem letra. Faz bem aos ouvidos, mas não conforta o coração. Sua elegância e serenidade quero carregar como influência para sempre.

Ao Professor Jardimino, pelo abraço amigo e pelos ensinamentos. Sua alegria acadêmica contagiante me ajudou muito nessa caminhada.

Aos colegas do mestrado, pelas longas conversas, pelas trocas, pelos sorrisos. Mais que colegas, amigos. Obrigado por terem sido meus professores também.

Aos professores e professoras do mestrado, pelo cuidado e dedicação. A atenção de vocês é diferencial fundamental para um programa tão jovem e com tanta qualidade.

Aos Toninho's, Isaac's, Vinícius's, verdadeiros arquitetos dos espaços do saber acadêmico, pela dedicação e trabalho muitas vezes sem o devido reconhecimento.

Ao CEAD/UFOP, pela chance de um trabalho multiplicador e de democratização na Educação. Tenho aprendido a cada dia com todos.

Aos colegas do FOPROFI, pelo convívio e amizade.

Aos colegas do OBEDUC. Ser um “obeducando” me fez ver que trabalhar em equipe pode ser muito prazeroso e acolhedor. Agradeço aos núcleos de São Paulo e do Ceará, à Prof.<sup>a</sup> Isabel

Sabino e aos demais coordenadores e professores, pois acreditar na mudança é o alicerce para a Educação plena e de qualidade.

À CAPES, pela chance de manter meu trabalho de pesquisa; ser bolsista, além de uma responsabilidade, é um privilégio. Espero ter correspondido à altura.

À UFOP, por se manter tão forte e acolhedora, principalmente com os antes excluídos do sistema, diante de um cenário nacional tão adverso à Educação.

Ao professor Leôncio Soares, pela atenção e contribuições à minha pesquisa.

Às professoras Rosa Porcaro e Rosa Coutrim, pela leitura do meu texto.

Aos amigos professores, Wellington Costa e Wéverton Sacramento, pela amizade, incentivo e auxílio acadêmico.

Aos meus amigos-irmãos da Família Taranóia e da Família Mr. John. Irmãos de sonhos e de fé fazem a vida mais plena. E a todos os amigos que considero família.

Às escolas que, gentilmente, concederam o espaço para essa pesquisa. Principalmente, aos professores que participaram da mesma. Também aos estudantes da EJA, que, mesmo com o cansaço cotidiano, nos dedicaram seu tempo.

Ao meu Papai e aos meus irmãos Waltin e Mimil, que, mesmo no outro plano, tenho certeza, se orgulham e torcem por mim. A vocês, meu esforço e dedicação. Carregar o sobrenome desses homens é uma honra.

A todos, tenham vocês quantos nomes, meu muito obrigado!

“Ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania.”

Paulo Freire

## RESUMO

Os currículos praticados na EJA, segundo os aparatos legais como o Parecer CNE/CEB nº.1 de 5 de julho de 2000, devem primar por práticas que priorizem as especificidades dos discentes jovens e adultos. Devem assegurar um modelo pedagógico próprio, com características voltadas à equidade e proporcionalidade, garantindo aos estudantes dessa modalidade a identificação com seus conhecimentos e valores. O presente trabalho trata do currículo e das práticas da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio na cidade de Ouro Preto-MG. Tem como objetivo principal compreender, por meio das vozes dos docentes das instituições de ensino dessa cidade, como são desenvolvidos os conteúdos curriculares para a EJA no Ensino Médio. Fazem parte também da pesquisa, enquanto sujeitos, os alunos da EJA dessas escolas. Tal pesquisa, direcionada pela vontade de conhecer os currículos nas práticas educacionais dessa modalidade, tem como fundamentação teórico-metodológica a concepção de currículo de Apple (2006), Arroyo (2011, 2012) e Oliveira (2012). A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, valendo-se de questionários e entrevistas no momento de coleta de dados. Para a análise dos dados, foi empregada a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2010). O estudo revelou que os professores admitem que as orientações legais estão na direção de uma proposta educacional de plenos direitos para a EJA, mas afirmam que os referenciais – como os Conteúdos Básicos Comuns – não favorecem o seu trabalho e a assimilação dos alunos desta modalidade. Os professores entrevistados afirmaram que, por não conhecerem realmente os perfis dos sujeitos da EJA, as instâncias governamentais elaboram currículos pouco adequados à realidade dos estudantes, o que provoca um distanciamento entre as determinações curriculares e as práticas realizadas em classe. Assim, os professores admitem construir seus próprios currículos e metodologias, partindo daquilo que conhecem dos seus alunos. Mesmo afirmando conhecer seus alunos e sabendo que a maioria pretende continuar seus estudos, os professores admitem não trabalhar visando essa continuidade e não os preparam, de maneira ampla, para exames e cursos Pós-Ensino Médio. De forma geral, os professores primam por um trabalho que se aproxima da realidade cotidiana dos alunos, mas admitem não prepará-los de maneira satisfatória para a continuidade acadêmica.

**Palavras-chave:** Currículo; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio.

## ABSTRACT

The curricula practiced in the Youngster and Adult Education (EJA), according to legal documents, like the Opinion CNE/CEB n°. 1 of 5 July 2000, must crave practices which prioritize the particularities of young and adult students. It must assure a unique pedagogic model, with features oriented by equity and proportionality, ensuring to students of this modality, the identification with their knowledge and values. The present work deals with the curriculum and the practices in Youngster and Adult Education on high school in the town of Ouro Preto. It has as its main goal, comprehending, by means of students voices from the education institutions of this town, how the curriculum contents for EJA on high school are developed. It is also part of the research, as subjects, the students of EJA of these schools. Such research, headed by the wish of knowing the curricula in the education practices of this modality, has as theoretical-methodological basis the conception of curriculum from Apple (2006), Arroyo (2011, 2012) and Oliveira (2012). The methodology used was the qualitative approach, making use of questionnaires and interviews at the time of data collection. For data analysis was used the technique of content analysis, proposed by Bardin (2010). The study revealed that the teachers admit the legal orientations are in the direction of an educational proposal of full rights for EJA, but they affirm the references – as the Common Basic Contents – do not support their job and the assimilation by the students of this modality. The interviewed teachers affirmed that, because of the lack of knowledge about the EJA subject's profiles, the curricula elaborated by government bodies are not very appropriate to the reality of students, which provokes a distance between the curricular determinations and the practices held in class. Thus, the teachers admitted to build their own curricula and methodologies, based on what they know about their students. Even claiming to know their students and knowing that the majority intend to pursue further studies, the teachers admit they do not work aiming this continuity and do not prepare students to exams and courses post high school. In general, teachers crave for a work that goes closer to the daily reality of students, but admit they don't prepare them in a satisfying way to academic continuity.

**Key-words:** Curricula; Youngster and Adult Education; High school.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

**GRÁFICO 1** – Índice do Desenvolvimento Humano da cidade de Ouro Preto-MG

**GRÁFICO 2** – Escolaridade das pessoas acima de 25 anos na cidade de Ouro Preto-MG

**GRÁFICO 3** – Idade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em Ouro Preto-MG

**GRÁFICO 4** – Tempo que os alunos ficaram sem estudar até se matricular na EJA nas escolas de Ouro Preto-MG

**GRÁFICO 5** – Raça declarada pelos alunos da EJA das escolas de Ouro Preto-MG

**GRÁFICO 6** – Situação trabalhista dos professores da EJA das escolas de Ouro Preto-MG

**GRÁFICO 7** – Formação acadêmica dos professores da EJA das escolas de Ouro Preto-MG

## LISTA DE SIGLAS

**AI-5** – Ato Institucional nº. 5

**AlfaSol** – Programa de Alfabetização Solidária

**ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**CBC** – Conteúdo Básico Comum

**CEPLAR** – Campanha de Educação Popular

**CFE** – Conselho Federal de Educação

**CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

**CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

**CNER** – Campanha Nacional da Educação Rural

**CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**CPC** – Centro Popular de Cultura

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**ENCCEJA** – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**FOPROFI** – Grupo de Pesquisa em Formação e Profissão Docente

**GT** – Grupo de Trabalho

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**IFMG** – Instituto Federal de Minas Gerais

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MCP** – Movimento de Cultura Popular

**MEB** – Movimento de Educação de Base

**MEC** – Ministério da Educação

**MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização

**MOVA** – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

**OMC** – Organização Mundial do Comércio

**PAS** – Programa Alfabetização Solidária

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PROEDES/UFRJ** – Programa de Estudos e Documentação e Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro

**PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Básica Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

**PROETI** – Programa de Educação em Tempo Integral

**SEB** – Secretaria da Educação Básica

**SEE/MG** – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

**SEJA** – Serviço de Educação de Jovens e Adultos

**SISU** – Sistema de Seleção Unificada

**SME** – Secretaria Municipal de Educação

**SRE** – Superintendência Regional de Ensino

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1. ABRINDO AS CORTINAS: CONHECENDO O CURRÍCULO, A EJA E O ENSINO MÉDIO</b>	<b>20</b>
<b>1.1. Escritos sobre o currículo</b>	<b>20</b>
<i>1.1.1. O currículo para a Educação de Jovens e Adultos</i>	<i>25</i>
<i>1.1.2. O currículo para Michael Apple</i>	<i>27</i>
<i>1.1.3. O currículo para Miguel Arroyo</i>	<i>29</i>
<i>1.1.4. O currículo para Inês Barbosa de Oliveira</i>	<i>33</i>
<i>1.1.5. Currículo e política</i>	<i>35</i>
<b>1.2. Educação de Jovens e Adultos: um breve panorama</b>	<b>38</b>
<b>1.3. O Ensino Médio para jovens e adultos</b>	<b>45</b>
<b>2. CENÁRIOS DA EJA: CONHECENDO O CAMPO E O OBJETO</b>	<b>53</b>
<b>2.1. Cenário educacional de Ouro Preto: a estética da tristeza</b>	<b>53</b>
<b>2.2. As escolas estaduais de Ouro Preto: cenários da EJA do Ensino Médio</b>	<b>57</b>
<b>2.3. Conhecendo os atores sob o holofote da realidade</b>	<b>58</b>
<b>2.4. Os alunos da EJA entram em cena</b>	<b>59</b>
<b>2.5. Em cena, os professores da EJA</b>	<b>66</b>
<b>3. O CURRÍCULO DA EJA NO ENSINO MÉDIO EM OURO PRETO: CENAS DO COTIDIANO COLETIVO</b>	<b>72</b>
<b>3.1. Professores da EJA: personagens de uma história em construção</b>	<b>74</b>
<b>3.2. Estado e currículo: horizontes de um cenário</b>	<b>77</b>
<b>3.3. Construção do currículo: inspirações para a escrita da peça</b>	<b>83</b>
<b>3.4. Práticas do currículo em EJA: quando começa a representação</b>	<b>91</b>
<b>3.5. Os alunos e a EJA: os professores descrevem o elenco principal</b>	<b>98</b>
<b>3.6. Cultura dos alunos da EJA e currículo: de figurantes a protagonistas</b>	<b>110</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS CORTINAS SE FECHAM, MAS O ESPETÁCULO CONTINUA</b>	<b>116</b>
<b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>132</b>

## INTRODUÇÃO

Ao iniciar a pesquisa sobre o currículo da EJA do Ensino Médio, um filme me passou diante dos olhos. Eu retornava à academia depois de seis anos longe das longas discussões sobre a Educação no âmbito da universidade, da pesquisa formal e o lugar de aluno. Trazia comigo uma experiência da sala de aula, enquanto estava exercendo a função de professor da Educação Básica e sabia que essa experiência necessitava se fundir com um referencial teórico, para aproximar as ideias de um empirismo que me proporcionava a função de professor. Comecei na tarefa docente logo depois de formado no curso de História e, inicialmente, fui incumbido a lecionar numa turma de EJA do Ensino Fundamental dos anos finais. Nesse momento, tem início minha ligação com a Educação de Jovens e Adultos. Chamo aqui de “início”, pois, durante minha formação, pouco havia escutado sobre a modalidade, nada específico em relação ao trabalho com pessoas jovens e adultas.

Se, por um lado, estava feliz em começar na profissão docente, por outro, me angustiava saber que não sabia realmente como e o que trabalhar com turmas de pessoas que carregavam consigo histórias de vida diferentes daquele aluno ideal que havia conhecido na teoria, nas poucas disciplinas voltadas para as práticas e métodos educacionais a que tinha assistido durante a graduação.

Durante o primeiro ano enquanto professor, trabalhei na Educação de Jovens e Adultos e, no ano seguinte, fui trabalhar com a disciplina de História nas turmas do Ensino Médio, no turno matutino. Concomitante ao trabalho com o Ensino Médio no diurno, logo no primeiro biênio, fui convidado a assumir um cargo de direção no turno vespertino. Os afazeres administrativos me fizeram distanciar da EJA e, logo depois, do Ensino Médio (pois logo fiquei somente na função administrativa). A experiência enquanto administrador me fez aprimorar a visão ampla de questões relacionadas à Educação, mas também criou, entre mim e o pensar cotidiano da sala de aula, certo distanciamento. Aquela ansiedade em pensar o que eu iria trabalhar com os alunos em sala de aula foi substituída por preocupações como o funcionamento geral de uma escola, e questões disciplinares, burocráticas e administrativas ocupavam muito mais o meu trabalho do que as questões pedagógicas, que me apareciam apenas nos momentos de reuniões ordinárias bimestrais ou nas conversas nos intervalos na sala dos professores.

Poucos anos mais tarde, retornei a lecionar na modalidade que outrora fora minha estreia, mas em outro segmento. Comecei, então, a trabalhar com a EJA do Ensino Médio, lecionando Sociologia e, coincidentemente, me deparei com os meus alunos que, há alguns anos, havia conhecido no Ensino Fundamental. E esses alunos que eu estava reencontrando no último módulo do Ensino Médio me surpreenderam bastante, por suas mudanças não apenas em alguns

comportamentos, mas também nos conceitos e ideias que carregavam em sua bagagem acadêmica. Alunos que há poucos anos eu havia conhecido “pouco mais que alfabetizados”, como me disse um colega quando iniciei na carreira, me fizeram pensar o cerne da presente pesquisa.

De novo na sala de aula da EJA tive que pensar outra vez como e o que deveria priorizar no meu trabalho, mas uma questão me inquietava muito: o currículo que deveria praticar com uma turma de EJA do Ensino Médio. Os alunos que eu (re)conhecia não eram mais os mesmos que eu vi outrora. Agora não apresentavam tanta dificuldade com a leitura e com a escrita e traziam consigo alguns questionamentos que não se apresentaram a mim naqueles anos primeiros.

Numa dessas aulas, durante uma discussão sobre o tema “Política”, algo me chamou muito a atenção. O quanto alguns alunos reportavam para a conversa em sala de aula, que se apresentava num círculo de debate, a noção empírica de cidadania. Sabia que o tema “Cidadania” era um tema transversal sugerido pelas orientações do Conteúdo Básico Comum, no qual eu havia me amparado para me orientar nos âmbitos de conteúdo e metodologia, mas quando assim li, não pensei que esse tema teria tanta importância na formação curricular que deveria oferecer para aquela turma. Nesse mesmo dia, um aluno chamado Paulo disse algo que acendeu em mim a chama da curiosidade de pesquisador. Suas palavras trouxeram o seguinte teor:

Esses dias, pessoal, chegou na minha casa um político pedindo voto para a minha família. Candidato a vereador. Vou contar pra vocês que ele nunca tinha entrado na minha casa, quanto mais na cozinha para tomar café. Começou a dizer que deveríamos votar nele, e eu perguntei porquê. Ele me disse que deveria votar nele, porque ele era da comunidade, estava perto de todos e porque era honesto! Eu disse a ele que honestidade não era uma qualidade que deveria ter um político. Era uma obrigação do ser humano, não uma qualidade! (Paulo, aluno do terceiro período EJA em 2013).

A centelha acesa por Paulo está exatamente no seu discurso social. Na sua consciência social, na sua noção de honestidade e na predisposição ao debate. Cansado da desonestidade cantada aos quatro ventos na política nacional, Paulo sabia que a honestidade do outro era um direito que pertencia a cada cidadão. Que da honestidade de todos depende uma sociedade que se pensa livre das mazelas. Talvez soubesse até que, ao indagar o político, estava dizendo a ele: “Não tente me enganar. Eu, como você, sou um cidadão e tenho direito de ter minha cidadania respeitada!”.

Os alunos da EJA do Ensino Médio me questionavam sobre política, sociedade, cidadania e me mostravam uma consciência social diferente de quando os conheci no Ensino Fundamental. E isso impulsionou a questão primeira dessa pesquisa, no ano seguinte, quando deixei a sala de aula e ingressei na pós-graduação: o que eu deveria ensinar para aquelas pessoas que não tiveram a chance de estudar em “tempo ideal” e que buscavam, na escola, um caminho para melhorar suas vidas? Pessoas que carregavam nas costas o peso dos anos longe da escola ou das sucessivas repetências

que as levavam à EJA. Qual seria o currículo ideal para aquelas pessoas? Essa pergunta que me inquietou no início da carreira docente agora tinha uma justificativa maior. No início, eu não sabia o que fazer por falta de formação; naquele momento, eu não sabia como fazer para atender melhor aquelas pessoas detentoras de direitos iguais e que, com vistas à isonomia, deveriam ter seu direito a uma Educação de qualidade mantido de forma plena.

Partindo das conversas com as pedagogas e com a diretoria geral da escola, formulei minha primeira inquietação sobre as angústias em relação à EJA: qual currículo deveria ser o ideal para o trabalho com a EJA? Então comecei minha pesquisa solitária sobre a EJA, que, mais tarde, teria suas arestas aparadas a mais mãos. Alguns meses mais tarde, ingressei no Mestrado em Educação. Aquelas ideias que trazia comigo foram se transformando, tomando novas proporções. Então começamos, depois de alguns recortes, a pesquisa que culminou nesse texto dissertativo. A questão passou a ser *“saber, por meio das vozes dos docentes de instituições de Ensino de Ouro Preto que atendem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, como eram desenvolvidos os conteúdos curriculares deste segmento”*.

A dinâmica atual da Educação de Jovens e Adultos traz consigo alguns questionamentos. Mesmo com todo aparato legal disponibilizando suporte para as políticas educacionais voltadas para essa modalidade, vários são os debates sobre as condições institucionais, pedagógicas e didáticas; sobre experiências educativas realizadas com adolescentes, jovens, adultos e idosos; sobre práticas educacionais emancipatórias; sobre a formação de professores para esse público; além de outros assuntos voltados para a análise da Educação de Jovens e Adultos.

A partir de um olhar geral para as escolas onde se oferecem a modalidade no segmento do Ensino Médio percebe-se que alguns problemas culminam em limitações da prática docente e interferem também no processo de aprendizado do corpo discente, por sua vez, jovens e adultos das escolas estaduais da cidade de Ouro Preto. Os problemas são de várias ordens e, muitas vezes, de grande relevância dentro do contexto educacional vigente. Como pudemos observar no cotidiano educacional das escolas, muito se questiona sobre as práticas educativas, avaliativas, pedagógicas, didáticas, das diretrizes curriculares, e demais problemas que afligem o meio educacional. Problemas esses que, por muitas vezes, não têm respostas no momento da prática.

Dentre os problemas enfrentados por professores e alunos, está a condição das propostas de ensino e o posicionamento dessas propostas que, por sua vez, distanciam-se, não pelos propósitos, mas pela prática voltada para a realidade sociocultural a que se submete o cotidiano desses alunos da EJA.

Várias são as dificuldades da escola em relação ao atendimento de alguns requisitos para a EJA. Um problema corriqueiro, e que será discutido à frente, é a questão do tempo em função dos conteúdos: a cronologia a que são condicionadas as aulas do Ensino Médio da EJA é muito menor

do que o tempo destinado às outras modalidades do Ensino Médio. Nessa direção, descobrimos que um dos desejos dos alunos da EJA, que é o de se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio e ter sua avaliação com vistas ao ingresso no Ensino Superior, é comprometido. Se tomarmos o volume de conteúdos em função do número de horas/aula, o aluno da EJA acaba prejudicado por não conseguir ter acesso a todos os conteúdos e informações necessários para fazer frente à avaliação do ENEM. A esse quadro soma-se, ainda, a condição de que os professores do Ensino Médio, por não serem efetivamente preparados para o trabalho específico com a Educação de Jovens e Adultos, e por serem especialistas de suas áreas de conhecimento, raramente têm, em seu currículo da formação inicial, alguma disciplina voltada para a prática de ensino na Educação de Jovens e Adultos. Outras questões serão discutidas durante esse texto e, acreditamos, que também têm papel fundamental na condição atual da modalidade voltada para jovens e adultos.

Ampliando a reflexão sobre o currículo e as práticas educacionais, logo me deparei com uma memória que era nada animadora e que me fez pensar que uma das consequências de uma educação distante da ideal e causadora da baixa procura pela EJA<sup>1</sup> na cidade de Ouro Preto, além da grande evasão constatada<sup>2</sup>, poderia estar nos currículos oferecidos à EJA. Como ficar indiferente, então, quando se inquieta com tais questionamentos internos perante as condições da EJA?

Conhecer o objeto, então, já se configuraria como uma boa justificativa para me debruçar em uma análise mais profunda. Ao observar de dentro da sala de aula e sendo um ator do processo educacional, pude ver que as demandas estavam ali, de forma urgente, e eu deveria fazer alguma coisa. Podia ver que aquilo que era atrativo ao aluno da EJA estava no mesmo chão que ele pisava. As aulas de Sociologia e as temáticas dos programas curriculares, quando eram familiares aos alunos, eram realmente atrativas e despertavam nos estudantes da EJA uma participação e consciência de pertencimento de grupo, de inserção social. Essa noção de pertencimento faria com que aquele aluno não somente pudesse se aproximar mais do conteúdo, mas também aplicá-lo no seu cotidiano. E, ao desenvolver essa pesquisa, pensamos que poderia mesmo ser essa saída para a emancipação de pessoas que foram excluídas, de alguma forma, do meio educacional. Nessa direção, podemos nos lembrar dos alunos supracitados e de sua “emancipação”, ainda que parcial, que ficou clara após o intervalo em que trabalhei com a mesma turma em momentos diferentes. Vi que alguns alunos apresentavam-se com um nível de consciência social e política muito mais ampla do que quando os conheci, mas esse não era um fenômeno comum a todos os alunos daquela turma,

---

<sup>1</sup> Segundo dados do IBGE de 2010, Ouro Preto tinha um percentual de 46% de pessoas que nunca haviam cursado o Ensino Médio e outros 15% de pessoas que não completaram essa escolaridade. Esses dados referem-se a pessoas acima de 25 anos de idade. A cidade poderia ter, a partir do ano de 2010, mais de 60% da sua população adulta cursando o Ensino Médio da EJA, isso sem mensurar jovens entre 18 e 25 anos de idade. A partir de 2011, segundo o mesmo instituto, Ouro Preto nunca observou mais que 600 matrículas anuais em média na modalidade de ensino, com quedas nesses números nos anos subsequentes.

<sup>2</sup> Constatamos, em uma pesquisa prévia, que, dos alunos matriculados no ano de 2012 em uma das escolas pesquisadas, menos da metade havia completado a série referente à sua matrícula.

muito menos das turmas de EJA de maneira geral. Dessa maneira, devemos observar que a prática adotada por muitos professores pode e deve auxiliar nesse processo de emancipação do estudante, mas muito ainda há que se caminhar nesse sentido. Dada a situação pouco satisfatória que atravessa o atual quadro educacional do país, podemos considerar que muitos são os prejuízos para a modalidade de ensino em questão, uma vez que admitimos que a mesma possui demandas ainda mais específicas para o seu desenvolvimento. A escola, enquanto instituição de ensino, continua praticando um currículo baseado na “concepção predominante no século XIX de mera transmissão de conhecimento acadêmico” enquanto deveria “assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade” (IMBERNÓN, 2001, p. 7-8).

Com todas essas inquietações surgiu essa pesquisa de mestrado que tem, em seu intuito, descortinar “como são desenvolvidos os conteúdos e práticas curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio na cidade de Ouro Preto”. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os docentes de duas instituições dessa cidade, tentamos analisar como são desenvolvidos tais currículos.

Tendo como objetivo geral da pesquisa “*saber, por meio das vozes dos docentes de instituições de Ensino de Ouro Preto que atendem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, como eram desenvolvidos os conteúdos curriculares deste segmento*”, adotamos alguns objetivos específicos que foram: identificar o perfil dos professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio das escolas de Ouro Preto; conhecer o currículo para a EJA praticado nessas escolas; e verificar como são vistos, pelos professores e alunos, os currículos propostos para a EJA nessas duas escolas.

Em relação à estrutura metodológica dessa pesquisa, afirmamos ser a mesma uma pesquisa qualitativa. Partimos dos nossos questionamentos e realizamos, num primeiro momento, uma pesquisa bibliográfica. Amparados, primeiro, por Paulo Freire, vimos que uma de suas indagações – “Por que não estabelecer necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos?” (FREIRE, 1997, p. 34) – estava em consonância com nosso pensamento. Assim com Freire (1983, 1996, 1997, 2011) e outros autores, pudemos ver a realidade do ensino para jovens e adultos e partimos para uma escrita sobre o tema.

Mais tarde, Arroyo (2011, 2012), Apple (2006) e Oliveira (2012) nos deram apoio para o estudo mais profundo sobre o currículo que, para os três autores, se ampara constantemente nas questões que envolvem a política e a Educação, ou para ser mais exato, o currículo como um “território em disputa” num emaranhado político que também reside no espaço educacional. Sob o prisma desses autores, apresentaremos, nesse texto, uma visão do currículo e da prática que são desenvolvidos nos espaços educacionais pesquisados. Nessa direção, pensamos que os currículos da EJA devem ser repensados e redefinidos e acreditamos que essa preconização, que deve se voltar

para as vivências dos alunos da EJA, “não se trata de negar o acesso à cultura geral elaborada, que constitui num importante instrumento de luta para as minorias. Trata-se de não matar a cultura primeira do aluno” (GADOTTI, 2010, p. 33).

Logo, ao pensarmos a junção do tema “currículo” ao “Ensino Médio da EJA” e amparados nos autores supracitados, partimos para uma pesquisa de campo que, de início, envolveu alguns questionários para os estudantes da EJA e para os professores dessa modalidade em duas escolas da cidade de Ouro Preto, Minas Gerais. Primeiro, o questionário para os estudantes, para que tivéssemos uma noção do perfil desses jovens e adultos, do que pensavam os estudantes sobre a EJA, sobre aquilo que aprendem e suas expectativas ao estudar na modalidade. Dessa forma, dos 331 alunos das duas escolas estudadas, 121 alunos responderam ao questionário que continham questões de cunho pessoal e social, além de questões voltadas para o seu cotidiano escolar. Esses questionários serviram, mais tarde, como fonte de comparação das questões das entrevistas com os professores, sobretudo em relação às expectativas acadêmicas e sobre o quanto os professores entrevistados conheciam realmente dos perfis de seus alunos. Enquanto ferramenta de pesquisa, o questionário com os alunos da EJA foi muito importante para que conhecêssemos os perfis desses estudantes, quais as suas visões sobre a modalidade de ensino, as relações existentes entre o mundo do trabalho e a escola e aquilo que pensam sobre as práticas educacionais.

Os questionários para os professores proporcionaram a análise dos perfis docentes daqueles que atuam na EJA e serviram de uma prévia para as entrevistas semi-estuturadas que deram *corpus* às respostas ao problema levantado inicialmente na pesquisa. Em relação aos professores da EJA no Ensino Médio dessas escolas, dos 27 professores, 16 responderam a um questionário com questões voltadas a sua realidade socioeconômicas, enfatizando sua vida profissional, sua relação com a EJA, bem como o currículo praticado no Ensino Médio da EJA em Ouro Preto.

Após a organização estatística dos dados relacionados ao escopo socioeconômico dos alunos e professores, partimos para uma análise e seleção dos principais questionamentos em relação à vida escolar dos alunos e profissional dos professores. Nesse sentido, a aproximação com dados de fontes secundárias como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH - Ipea) e escolaridade geral da cidade pesquisada (IBGE, 2010) foram muito importantes para entender o cenário geral onde estava sendo realizada a pesquisa.

Conhecendo o pano de fundo da pesquisa, selecionamos 5 professores – dos 16 respondentes do questionário – para que pudéssemos aprofundar o conhecimento sobre o currículo e as práticas educacionais aplicados na EJA no Ensino Médio em Ouro Preto. Com o intuito de abranger todas as áreas de conhecimento, foram escolhidos com base nas proporções numéricas, 2 professores da área de Linguagens, 1 das ciências humanas, 1 das ciências biológicas e outro das ciências naturais/exatas. Dessa forma, acreditamos que a adesão desses professores foi de suma importância

para que pudéssemos atender a critérios estatísticos abrangentes, congratulando ideias advindas de áreas diferentes de conhecimento e perfis heterogêneos dos entrevistados.

Tendo por base as “análises de conteúdo” de Bardin (2010), observamos os discursos dos cinco professores da EJA, selecionados para essa fase da pesquisa. Essas entrevistas nos renderam alguns temas que foram divididos em descritores originando algumas discussões desse texto. Esses descritores foram divididos em itens no terceiro capítulo e descrevem a visão dos professores em relação à confecção do currículo, as práticas curriculares em EJA e o currículo diante do perfil cultural desses alunos. As categorias chave, tendo por escopo o discurso dos professores, foram “Estado e currículo”, “construção do currículo”, “práticas do currículo em EJA”, “os alunos e a EJA” e “cultura dos alunos da EJA e currículo”. Utilizando a análise de conteúdo na compreensão dos dados, acreditamos que as falas dos professores nos rendem interpretações para além do discurso, mas que também desviam o olhar para a significação que carregam as palavras dos entrevistados. Salientamos ainda que, nos discursos dos professores entrevistados, muitas vezes, se encontram também alguns anseios dos alunos presentes no questionário aplicado, uma vez que os professores declaram algumas ideias e questionamentos levantados pelos alunos.

No primeiro capítulo, destinado a discutir o currículo, buscamos conceituar o tema “currículo” sob a ótica de Apple (2006), Arroyo (2011, 2012) e Oliveira (2012). A partir das ideias desses autores, tentamos também levantar questionamentos com um olhar político que se faz presente nos currículos praticados de maneira geral. Estão também nesse capítulo discussões históricas e teóricas sobre a Educação de Jovens e Adultos e sobre o Ensino Médio. Buscamos analisar o quadro geral da EJA e do Ensino Médio no país.

Ao segundo capítulo, reservamos o espaço para apresentar os cenários atuais da EJA no âmbito educacional de Ouro Preto e das escolas pesquisadas, além de apresentarmos os perfis dos atores principais da Educação: professores e alunos das escolas enquanto atores de um cenário de pesquisa.

No terceiro capítulo, tentamos trazer à luz, por meio da análise de conteúdo, os descritores retirados das entrevistas com os professores da EJA, que se referem à construção e prática do currículo da Educação de Jovens e Adultos nas escolas pesquisadas, a relação desse currículo com as orientações curriculares do Estado e a aproximação desse currículo com os alunos da EJA.

A última parte do texto é dedicada às considerações finais.

Num cenário que é a histórica cidade de Ouro Preto, suas escolas e os seus atores – professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos, praticantes de um currículo que tentamos entender –, esperamos evidenciar o que propusemos nessa pesquisa. Que se abram as cortinas para esses capítulos.

# 1. ABRINDO AS CORTINAS: CONHECENDO O CURRÍCULO, A EJA E O ENSINO MÉDIO

No primeiro capítulo, primamos por analisar os temas principais desta pesquisa. Sobre o currículo, além de uma análise conceitual e histórica, buscamos aproximar nossos propósitos de investigação dos trabalhos de teóricos que estudam o tema. Assim, analisamos o currículo sob os olhares de Michael Apple, Miguel Arroyo e Inês Barbosa de Oliveira.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio, nossa escrita direcionou-se para denotar um panorama histórico e atual da modalidade e do segmento da educação, para que melhor possamos entender a condição da EJA no Ensino Médio nas escolas pesquisadas.

## 1.1. Escritos sobre currículo

Os conflitos sobre o que devemos ensinar são agudos e profundos. Não é apenas uma questão educacional, mas inerentemente ideológica e política.

Michael Apple

A proposta de se estudar o currículo não é uma ideia incomum dentro do âmbito acadêmico, muito menos recente. Paralelamente ao processo de industrialização nas primeiras décadas do século XX, assistiu-se a uma intensa preocupação com a formação de mão de obra qualificada. A necessidade de se formar as pessoas para o trabalho na renovada indústria teve por consequência a demanda pela massificação da escolarização. Em conexão a esse processo, assistiu-se também uma maior preocupação com as propostas pedagógicas por parte daqueles que ensinavam as pessoas que chegavam em maior número às instituições de ensino.

Num primeiro momento de concepção do que, mais tarde, começou a ser chamado de currículo, tem-se como referência as ideias aplicadas nos processos de produção e as técnicas utilizadas no chão da fábrica. Nesse parâmetro pedagógico, que passou a ser conhecido como “currículo”, a preocupação era de se formar aqueles que serviriam nas realizações das tarefas industriais.

Segundo Silva (2013), “provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de pesquisa nos Estados Unidos nos anos vinte” (SILVA, 2013, p. 12). Aquilo que

Bobbitt definiu em seu livro de 1918, *The curriculum*, passou a ser considerado a realidade para servir de referência àquilo que se tinha como parâmetros para “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”. Nesse sentido, nada mais imperativo e preciso para um processo onde a formação de estudantes “processados como um produto fabril” serviam a um ambiente de racionalização de resultados advindos daquilo que era proposto como aprendizado (SILVA, 2013, p. 12).

Admitir esse marco como início da preocupação com aquilo que é ensinado aos estudantes pode ser apenas uma tentativa de definir o princípio dos estudos específicos sobre o currículo. Pode-se voltar à História da Educação e destacar iniciativas mais precursoras, como a de Sócrates, na Grécia, que tinha como principal intuito “ensinar os adultos a pensar”, bem como Quintiliano, que ensinou pessoas adultas em Roma (SANZ FERNÁNDEZ, 2006, p. 7).

Comenius, em sua *Didáctica magna*<sup>3</sup>, de forma bem estruturada, já propunha o que se deveria ensinar às pessoas. Para Sanz Fernández (2006), Comenius teria sido um dos precursores ao romper com as fronteiras educativas tradicionais da Idade Média:

Comenius aponta a necessidade de romper a falta de comunicação tradicional que a Idade Média impôs entre as aprendizagens dos vários estratos sociais (grêmios, corte, escolas episcopais ou monásticas, universidades), proclamando que se devia *ensinar tudo a todos* e exige, além disso, que o ensino não se encerre nos tempos e espaços da escola infantil, declarando a necessidade de estabelecer diferentes modelos de escola, desde o berço até a morte (SANZ FERNÁNDEZ, 2006, p. 11).

Dessa maneira, Sanz Fernández (2006) destaca que Comenius observa a importância, não somente de se ensinar a todos em qualquer idade e a todas as camadas sociais, mas observamos, aqui também, aquilo que deveria ser ensinado a esses diversos grupos de educandos, quando destaca a necessidade de se ter “diferentes modelos de escola”.

Pode-se destacar também John Locke que, através de cartas<sup>4</sup> ao seu amigo Edward Clarke, aconselhou-o naquilo que deveria ser ensinado aos seus filhos, num compêndio de ideias que exprime detalhadamente o que seria bom para se formar um *gentil-homem*. Poderíamos, aqui, mirar em alguns momentos da História da Educação, uma vez que muitos importantes nomes já se dedicaram a propor o que se deveria ensinar a crianças, jovens e adultos, mas, aqui, procuramos tomar como referência a preocupação dos estudos específicos sobre o currículo.

Admitimos, assim, que a preocupação com o que se ensinar aos estudantes é uma atividade antiga. Mas adota-se, aqui, a ideia do surgimento de estudos sobre o currículo no século XX, de origem americana e concordamos com Silva (2013, p. 21-22) que expressa que

<sup>3</sup> COMENIUS. *Didáctica magna*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

<sup>4</sup> As cartas de Locke ao seu amigo Lord Edward Clarke sobre como educar os filhos formaram, mais tarde, uma compilação em um livro denominado “Pensamientos acerca de la educación”. LOCKE, John. *Pensamientos acerca de la educación*. Tradución y notas de Domingo Barnés. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1963.

o termo *curriculum*, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana. É precisamente nessa literatura que o termo surge para designar um campo especializado de estudos. Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos, como campo profissional especializado.

Quando a sociedade passou a se preocupar efetivamente com o processo de crescimento industrial e comercial e, por consequência, com aqueles que serviriam a esse processo, voltou-se também a preocupação com aquilo que deveria ser selecionado para ser ensinado nas instituições formais de ensino. Nesse momento, surgiram pessoas que passaram a tratar como importante a discussão sobre o currículo e a tratar o estudo sobre o mesmo como um campo de pesquisa.

A crescente e modernizada indústria demandava pessoas que dominassem suas máquinas, técnicas e métodos de trabalho. Com base nisso, os currículos precisavam ser mais funcionais e servir mais à sociedade, que se modificava drasticamente. Voltou-se, assim, para um processo de construção de um saber objetivo que servisse a um fim, onde o modelo de Bobbit, que era voltado para a economia, tornou-se referência.

Antes de Bobbit, Dewey havia utilizado o termo currículo em seu livro *The child and the curriculum*, mas nele “Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia” (SILVA, 2013, p. 23). A proposta baseada na eficiência econômica de Bobbit se sobressaiu sobre a de Dewey, que acreditava ser importante levar em consideração os interesses e a preocupação das crianças e jovens.

Assim, o modelo que se destacou era baseado no estudo das habilidades necessárias para as ocupações profissionais existentes e não naquilo que era de interesse dos estudantes. Enumeradas essas habilidades, se tornava mais fácil organizar um currículo que permitisse a aprendizagem com vistas na organização do mercado.

A partir da década de 1960, o mundo começou a assistir a uma série de movimentos sociais e culturais, bem como a uma reestruturação no pensamento acadêmico, inclusive no Brasil. É também nesse período que surgem nomes importantes para o estudo da Educação e, por consequência, daquilo que se ensinava nas escolas. Por meio de ensaios, livros e novas teorias, muitos pensadores colocaram em xeque o modelo educacional tradicional então vigente.

Assim como os questionamentos, protestos sociais e movimentos de contracultura mundo afora, começou-se a observar uma série de teorias que questionavam a forma dominante de transmissão de conhecimento. Esses intensos movimentos vão assistir à presença de Paulo Freire<sup>5</sup> entre nomes como Pierre Boudieu, Jean-Claude Passeron, Basil Bernstein, entre outros. Tais

---

<sup>5</sup> A importância em citar Paulo Freire está também pelo fato desse autor ser considerado não somente um grande filósofo da Educação, mas também um dos precursores da Educação voltada para pessoas adultas.

pensadores questionaram o modelo de ensino, até então baseado no sistema capitalista, que eram propostos nas escolas. Dessa maneira,

ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2013, p. 30).

A partir dessa consideração crítica, que observa um currículo estático e inserido num quadro que, de certa forma, atua como responsável por mazelas sociais, podemos imaginar a escola produtora de uma ideologia de dominação. Ainda que de forma não necessariamente organizada, a escola é excludente, na concepção de alguns autores como Bourdieu e Passeron.<sup>6</sup> E, nesse sentido, os currículos refletem aquilo que as classes dominantes têm como parâmetros em detrimento da cultura dos menos favorecidos.

Dessa forma, ao estudar o currículo da Educação de Jovens e Adultos torna-se necessário um olhar crítico que reverbera as discrepâncias sociais. A maioria dos alunos dessa modalidade de ensino é proveniente de classes sociais menos favorecidas. E é nesse sentido que se torna importante o estudo voltado para o currículo como fator de estruturação pedagógica escolar.

As propostas para aquilo que se deve ensinar a jovens e adultos, dessa maneira, são muito importantes, uma vez que esses se encontram em grande número em desvantagem social. Estão no mundo do trabalho, longe das condições facilitadas para os estudos ou excluídos, muitas vezes, do ensino tachado como ensino regular<sup>7</sup> por não se encaixarem naquilo que o padrão dominante considera “aluno ideal”.

Cabe aqui um retorno breve à Freire, citado acima. Em relação à ideia de exclusão, encontra-se também a contestação, por parte de Freire, no período acima mencionado. Nesse sentido, Freire refuta, em partes, o sistema educacional, tendo por base sua formação marxiana, chamando, assim, a atenção para um processo violento de apropriação hegemônica, próprio da sociedade de classes, referindo-se aos homens e mulheres marginalizados como pessoas excluídas do sistema.

Segundo Streck, Redin e Zitkoski (2010), em sua obra, Paulo Freire não se propôs efetivamente a discutir o currículo de maneira específica. Apesar de não estudá-lo de forma

<sup>6</sup> Bourdieu e Passeron ainda defendem, segundo Silva (2013), que os valores, hábitos e costumes das classes dominantes são os considerados “cultura”. Em contrapartida dessa imposição cultural existe também a ocultação da cultura do dominado, por meio do currículo da escola que baseia-se na linguagem dominante e em seu “código cultural dominante” (p. 35). Dessa forma, os estudantes estão condicionados a uma “transmissão de cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito” (BOURDIEU, 2012, p.54).

<sup>7</sup> Consideramos, aqui, que esse termo é errôneo, pois admite por exclusão a EJA como um ensino não-regular, mesmo sabendo que é o termo mais utilizado no meio escolar e que também não escapa ao meio acadêmico.

aprofundada, Freire esteve sempre próximo da discussão sobre o tema, com suas teorizações que buscavam entender os vários caminhos propostos para “o quê” e “como” se deve ensinar aos adultos principalmente.

Ao analisar as pedagogias existentes e propor uma nova metodologia para o processo de aprendizagem desses excluídos, Freire volta sua preocupação para aquilo que é ensinado aos jovens e adultos. Prova disso é sua contestação àquilo que ele denomina de educação bancária. Neste sentido, sua crítica volta-se contra propostas educacionais que transmitem informações, num processo que se confunde com o ato de depósito (bancário).

Por isso, sua importância ao se estudar o currículo voltado para os jovens e adultos. Apesar de não tratar especificamente desta questão, Freire propõe, de forma coesa, uma análise sobre o conteúdo programático proposto para os estudantes.

Currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na Educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora do espaço, numa perspectiva crítico-transformadora. [...] Sem utilizar explicitamente o termo “currículo”, desde os seus primeiros escritos, Paulo Freire já se detinha na análise das dimensões fundamentais imbricadas nesse conceito (SAUL, 2010, p. 109).

A importância do pensar metodológico de Freire está justamente no compromisso com a educação popular, onde o currículo pode ser primordial nas intenções de viabilizar um ensino justo e democrático para jovens e adultos, dando-lhes educação de qualidade.

De algum modo, Freire demonstra sua preocupação com o processo de ensino dos alunos quando se volta ao discurso de respeito para com os saberes dos estudantes. Para Freire (1997), a importância desses saberes não deve ser subjugada, inclusive quando reflete sobre os porquês desse processo, de praxe, pensando-os como fatores políticos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.” (FREIRE, 1997, p. 34).

Assim como Dewey<sup>8</sup>, Freire acreditava que a escola deveria ensinar aquilo que se configura como universo do aluno. É nessa direção que, aqui, acreditamos que se deva caminhar a Educação,

---

<sup>8</sup> “Dewey tinha escrito, em 1902, um livro que tinha a palavra “currículo” no título, *The child and the curriculum*. Neste livro, Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da democracia. [...] ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das

que é direito de crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos. De todos. Ao descrever acima o “educador pragmático”, que se vale da educação bancária para transformar o aluno num produto dos seus saberes, Freire está também criticando o currículo. Acreditamos que esse currículo, ainda hoje, não legitima de forma plena o direito à Educação para jovens e adultos, mesmo com as orientações legais vigentes para a modalidade de EJA.

### 1.1.1. O currículo para a Educação de Jovens e Adultos

Falar sobre currículo como importante fator de estruturação pedagógica escolar é de suma importância, principalmente quando se quer entender aquilo que se é proposto na Educação como alicerce do aprendizado dos estudantes. Para a Educação de Jovens e Adultos não é diferente, sobretudo se pensando nas propostas legais para esta modalidade de ensino em nosso país.

Para se estudar tal tema se faz importante saber o que realmente é, nos dias atuais, um currículo. Marques (s/d, p. 27) descreve diversos significados para o termo e, em seu *Dicionário breve da Pedagogia*, de maneira geral, afirma que o currículo

pode ser considerado um plano de estudos de um curso. Pode, também, designar um conjunto de programas de ensino. Contudo, mais recentemente, a noção de currículo passou a designar o conjunto das aprendizagens propostas e realizadas, tendo em vista alcançar as finalidades de um curso ou de um plano de formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) postam-se de maneira bem clara quando se referem à organização curricular voltada para a formação dos estudantes dessa modalidade. Tais diretrizes expressam muito claramente metodologias e conceitos para que as operacionalidades das matrizes curriculares possam atender às demandas daquilo que deve ser ensinado, proporcionando, assim, atendimento às demandas educacionais desses educandos, bem como o cumprimento das determinações legais. Nessa direção, tais currículos devem se voltar para as peculiaridades de cada público, pautando-se nas características regionais e locais, ainda que parte desse referencial seja de abrangência nacional e, muitas vezes, até mundial. Dessa forma, o Título V, *Organização curricular: conceitos, limites, possibilidades*, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica traz, em seu Artigo 13, parágrafo 3º, a seguinte afirmação:

---

crianças e jovens” (SILVA, 2013, p.23). Assim como Dewey, acreditamos que Freire se preocupa muito mais com uma educação democrática que com uma educação voltada para as intenções mercadológicas.

A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar (BRASIL, 2010, art. 13, §3º).

Assegura-se, assim, de forma legal aos estudantes, um currículo que possa lhes proporcionar aprendizado condizente com as suas necessidades, como rezam tais diretrizes. Tomando-se como referência o aluno, quando se fala do *percurso formativo*, o currículo deve, então, contemplar cada indivíduo, nas suas peculiaridades.

Tomando como ponto de partida as normatizações nacionais que consideram, em seus documentos mandatários, o currículo como aparato de grande importância da educação, há que se discutir melhor do que se trata um currículo. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação afirma, através da Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010, que o currículo se configura como “o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (BRASIL, 2010).

De maneira mais ampla, o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, afirma ser dever do Estado garantir conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum. A partir de 1995, os Referenciais Curriculares e as Diretrizes Nacionais bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio definiram aquilo que deveria ser empregado no ensino-aprendizado nas escolas. Levando-se em consideração as linhas gerais desses textos, eles afirmam que deve haver interação entre a escola e o cotidiano dos alunos, considerando seu conhecimento e sua cultura.

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 6), a palavra currículo associa-se a concepções distintas e essas concepções derivam de “diversos modos de como a Educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em dado momento”. De maneira geral, esses autores pontuam alguns entendimentos sobre o currículo e, para eles, o currículo pode se abranger em:

- a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

De maneira geral, esses autores entendem o currículo como um “conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Entendendo ser importante uma discussão mais aprofundada sobre currículo, suas definições, sua importância, suas dinâmicas e contradições, propomos, aqui, analisar as propostas de alguns estudiosos do tema *currículo*. Projeta-se também a ideia de que as visões desses autores merecem ser discutidas, sobretudo no que alicerça a prática curricular. Vale citar ainda que aproximaremos essa proposta de análise do currículo e de suas práticas das relações políticas e de poder, bem como a aplicação dos currículos pelos professores e a influência desses currículos no cotidiano dos alunos.

Acreditamos que esse processo de análise voltada para as noções de currículo está diretamente ligado também à formação dos professores, o que influencia de forma concisa na sua prática. Pressupomos ser um pouco superficial imaginar a prática escolar sem vislumbrar o preparo do professor para essa prática, e convenciamos que estudar o tema *currículo* faz jus ao aproximar-se a prática dentro da sala de aula daquilo que o aluno aprende.

Se for tomado o currículo como um espaço de constante inovação, como sinaliza Oliveira (2012), que o admite como produto do cotidiano escolar, pode-se pensá-lo em constante mudança. Uma ressignificação da prática desses professores, como afirma Farias (2006, p. 46) quando expressa que a “mudança em Educação não é resultado de ações isoladas e individuais que, embora necessárias, não são suficientes; ela envolve o engajamento crítico, ético e político de cada um dos agentes presentes no contexto educativo e, principalmente do professor”. Admitimos, então, que não somente no âmbito das mudanças, mas o êxito de maneira geral – bem como o fracasso – nas atividades docentes, são frutos também uma formação profissional. Assim, propomos um viés analítico que preze pela visão sociopolítica não somente sobre os alunos, que são atores dessa Educação que tem como um de seus importantes alicerces o currículo, mas também uma análise sobre os professores, que utilizam o currículo como ferramenta para seleção daquilo que se ensina nas escolas.

A partir do intuito de estudar os currículos, suas relações com esses sujeitos da escola e suas definições, procurou-se eleger três estudiosos que passam a ser referencial nesse tema: Michael Apple, Miguel Arroyo e Inês Barbosa de Oliveira.

### **1.1.2. O currículo para Michael Apple**

Michael Whitman Apple nasceu numa cidade de grande concentração industrial de Nova Jérsei, nos Estados Unidos, onde foi criado pelos pais operários. Paterson era uma cidade politizada, apesar de empobrecida pelo desaquecimento industrial, e a efervescência política causada pela

presença de seus sindicatos teria influenciado as raízes comunistas de Apple. Após servir o exército de seu país na Guerra do Vietnã, começou a lecionar na sua cidade natal, onde rapidamente passou a ocupar a liderança do sindicato dos professores. Em sua carreira meteórica – aos 34 anos já era professor titular da University of Wisconsin-Madison –, além de inúmeras distinções acadêmicas e uma extensa lista de publicações, Apple sempre se mostrou um “grande ativista político, dedicando-se intensamente às lutas por justiça social nas suas várias dimensões” (GANDIN, s/d, p. 14). Em relação ao Brasil, manteve intensa relação com Paulo Freire e ativistas de esquerda, logo depois do fim do governo militar brasileiro.

O trabalho de Apple voltado para a Educação, e mais especificamente voltado para o currículo, baseia-se não apenas na ideia dominante de sua época de como esse currículo se ajusta aos grupos sociais, mas também aborda um olhar qualitativo para quem esses currículos são elaborados. Nas décadas de 1970 e 1980, em um momento no qual o currículo era tratado de maneira estática, Apple propõe novas ideias em relação ao discurso escolar vigente, voltado para o campo do currículo. Para Apple, a Educação e, por consequência, o currículo deveriam

propor outras perguntas: “o quê?” e “para quem?” Estas novas perguntas, que não tratam o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas uma realidade a ser criticamente examinada, representavam uma ruptura com uma concepção dominante de currículo, vigente naquele momento histórico (GANDIN, s/d, p. 16).

Assim como Gandin, acreditamos que a proposta de Apple é a inserção de algumas problematizações em relação à disposição curricular vigente para que esse currículo seja analisado de forma crítica. Na sua visão, o currículo tem caráter ideológico e exerce uma força política que parte das classes dominantes. Ao perguntar os *porquês* e *para quem* esse currículo é confeccionado, ele indaga também *de quem* e *para quem* esse conhecimento é direcionado.

Para Paraskeva (2002, p. 112-113), Apple “introduz o conceito de hegemonia no campo educativo e curricular” e documenta o processo de “como as escolas desempenham um papel fundamental na distribuição de distintos tipos de conhecimento e disposições a diferentes tipos e classes de pessoas, através de um complexo processo de rotulação social”.

Dessa maneira, Apple ampara-se nas ideias sobre a força das ideologias e culturas dominantes que guiam a seleção do conhecimento no processo de reprodução cultural. Para ele, o currículo só pode ser compreendido e modificado através do entendimento desses embates ideológicos que estão na base da organização da sociedade.

Apple parte da base crítica neomarxista, questionando o currículo e o conhecimento escolar que têm como centro de preocupação a sociedade capitalista e a dominação de classes que afetam as esferas da Educação. Ao dispor seus estudos sobre a organização da economia que influencia diretamente na construção da proposta daquilo que se ensina, afirma que os grupos dominantes se

esforçam pela manutenção de sua hegemonia. Assim, o currículo não é neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos.

Ao considerar a escola como reprodutora dos propósitos voltados para “ideologia, hegemonia e tradição seletiva” que são, por sua vez, “elementos fundamentais para a sustentação política” (APPLE, 2006, p. 40), considera que o modelo do currículo nas escolas é balizado pelo consenso. Ao ser consensual, a escola propaga seu trabalho num espaço onde “há poucas tentativas sérias de lidar com o conflito (conflito de classes, conflito científico, ou outros)” (APPLE, 2006, p. 41).

No prefácio da edição do 25º aniversário de *Ideologia e currículo*, Apple reafirma a ideia das relações de poder e dos conflitos existentes na Educação, bem como no currículo, que perduram no modelo educacional vigente:

Durante mais de três décadas, busquei desvelar as complicadas conexões entre conhecimento, ensino e poder no campo da Educação. Tenho sustentado a ideia de que há um conjunto muito real de relações entre quem, de um lado, tem poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a Educação (APPLE, 2006, p. 7).

Para o autor, “o currículo e as questões educacionais de cunho mais geral sempre estiveram presentes nas histórias de conflitos de classe, raça, gênero e religião” (APPLE, 2006, p. 21), e esses conflitos resultam numa predisposição daquilo que se deve ser ensinado nas escolas, hierarquizando o conhecimento e proporcionando àquele que tem mais poder impor o seu conhecimento. Partindo-se, então, dessa imposição, o exercício da força do capital sobre a escola impõe, direta ou indiretamente, a cultura dos grupos dominantes, direcionando as instituições de ensino a reproduzir o tipo de conhecimento que interessa àquele que exerce maior poder. A escola, assim, com esse processo de imposição cultural, contribui para a manutenção dos arranjos econômicos, políticos e culturais num falso consenso do modelo constitutivo do currículo.

### **1.1.3. O currículo para Miguel Arroyo**

Miguel González Arroyo nasceu na cidade de Burgos, na Comunidade Autônoma de Castela e Leão, na Espanha. Muito jovem, veio para o Brasil e estudou Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas Gerais, onde é professor emérito da Faculdade de Educação. Doutor em Educação pela Stanford University, Califórnia – Estados Unidos, fez seu pós-doutoramento em seu país natal, na Univesidad Complutense de Madrid, entre 1990 e 1991. Foi secretário adjunto de Educação da

prefeitura de Belo Horizonte, onde coordenou a elaboração e implantação da Escola Plural, programa no qual a proposta de escola pública, inclusiva e de qualidade era o carro-chefe do trabalho da equipe coordenada por Arroyo.

Em seus trabalhos sobre a Educação, a temática *currículo* é bastante abordada e, para o presente trabalho, seus escritos se fazem importantes, uma vez que têm como foco o estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos. Em seu livro *Outros sujeitos, outras pedagogias* (2012), Arroyo aborda também um tema importante para este estudo, pois propõe a análise das práticas escolares e dos novos sujeitos que chegam à escola a partir de sua democratização. O estudo sobre os movimentos sociais, os contrastes existentes dentro do conceito de subordinação, a emancipação e libertação das classes menos favorecidas, trazem o teor de uma Sociologia da Educação e, principalmente, de um quadro educacional que vem se formando nos últimos tempos no Brasil e aquilo que lhes é proposto enquanto prática pedagógica.

Para Arroyo, a Lei de Diretrizes e Base usa a denominação *educação* e não *ensino* para designar a EJA. Assim, essa diferença sugere que “a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre o educando” (ARROYO, 2005, p. 224). Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos, diferente do Ensino Fundamental e Médio não voltados para jovens e adultos, necessita ter identidade própria. Apesar de continuar se apoiando em modelos educacionais que partem de um arremedo do ensino disponibilizado a crianças e adolescentes, o autor defende que a EJA necessita de um olhar diferenciado nas propostas para sua prática.

Sua crítica está na forma como se enxerga e se propõe esse processo educacional para a EJA, não admitindo que se institucionalizem as práticas para a EJA tomando como base o Ensino Fundamental e Médio, composto por crianças e adolescentes. Admite que os currículos desses segmentos também têm proposto mudanças no sentido de se aproximar à cultura popular, mas ainda a passos lentos:

Há uma história pouco contada de propostas educativas que nas últimas décadas tentam, também, incorporar no Ensino Fundamental e Médio concepções mais ampliadas de educando e de seu direito à educação, à cultura, à identidade, à formação plena. As dificuldades do diálogo e de inserção nas redes de ensino são enormes, ficando inúmeros projetos nas periferias das grades, dos conteúdos mínimos, das cargas horárias, dos processos de avaliação de rendimentos... Projetos lindos, progressistas, inspirados em concepções totalizantes de formação que tem vida curta porque não cabem na rigidez das etapas de ensino. Por que não questionar essa rigidez instituída em vez de encaixar nela a EJA? (ARROYO, 2005, p. 227).

A partir desse quadro, Arroyo demonstra que os saberes da cultura popular, mais que material para o currículo, são também reconhecimento de que a escola não é o único ambiente formativo dos seus educandos. Admitir a formação plena do aluno é também admitir que esse aluno

necessita vivenciar, na escola, a realidade que o mesmo traz consigo da noção freireana de “leitura de mundo”.

Arroyo trata também, em seu trabalho, sobre a figura do professor e sua relação com as mudanças que se materializam na escola, e mostra a importância que esse professor tem diante dessa mudança, que, para ele, também tem um forte teor político. Seus escritos se fazem importantes nesse sentido, uma vez que tratam das práticas desses professores e sua aproximação com o currículo. Para ele, as avaliações ditadas pelos órgãos governamentais e os conteúdos que essas avaliações privilegiam “passaram a ser currículo oficial imposto às escolas” (ARROYO, 2011, p. 35). E é nesse sentido que o currículo, enquanto alicerce do trabalho dos professores, começa a ser questionado, pois esses professores perdem o direito de ser autores daquilo que ensinam, bem como deixam de figurar como avaliadores do seu próprio trabalho. Assim sendo, os currículos passam a se fechar em conhecimentos que o autor considera superados, distantes da vivência e da dinâmica social.

Ao interferir nessa dinâmica social, o currículo começa a se configurar como um espaço de tensões, onde a seleção sobre aquilo que é ensinado nas escolas é um ato político. Aí está a disputa pelo conhecimento que deve ser disponibilizado nas escolas, e, como Apple, Arroyo admite a força hegemônica que insiste em reger essas escolhas, muitas vezes desconsiderando a cultura daqueles que, nos últimos tempos, vêm chegando às instituições de ensino, por ora, mais democráticas.

A reação conservadora está aí, endurecendo diretrizes, normas, oferecendo reorientações curriculares prontas, controlando avaliações, privilegiando competências em áreas já privilegiadas, retomando a repovação-retenção. Legitimando material didático apesar de sexista e racista. Sobretudo controlando os agentes desses rituais sagrados, os mestres (ARROYO, 2011, p. 42).

Ao considerar o conservadorismo uma mazela que assola a criação do currículo, Arroyo admite a resistência ideológica por parte dos professores frente a essa situação, algo positivo. Para o autor, a “paz” que propõe estabelecer nos currículos escolares a imposição da cultura da elite é algo prejudicial e os professores, ao se manifestarem contrários (ainda que sendo sacrificados pelo mal-estar docente), são importantes para a busca do reconhecimento da cultura marginalizada. A presença gradual de uma luta pelo reconhecimento da significação de alguns saberes por parte, principalmente, dos profissionais docentes e as tensões produzidas pelo currículo como um *Território em disputa* – viés central do seu livro editado em 2011 sobre o tema – são de suma importância para se fazer reconhecer o direito de formação dos currículos com base nas culturas populares. Essa disputa se legitima como a luta contra a dominação e subordinação.

Para o autor, “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2011, p. 13) e, nesse espaço abstrato da

instituição, acreditamos estar também a base de uma estrutura de formação daqueles que se propõem educar. E é aqui que acreditamos residir a importância dos currículos também para o professor em constante formação. “Quanto mais vem crescendo a consciência profissional, a responsabilidade ético-política, a criatividade e autoria docente, maiores as disputas sobre o que ensinar, o que trabalhar, inventar, criar no nosso campo de trabalho” (ARROYO, 2011, p. 16). Arroyo, então, traz, em alguns de seus trabalhos, o professor como figura central dessa disputa pelo espaço dentro dos currículos e, nesse sentido, se torna importante a aproximação da prática docente tendo como referência o currículo que vigora nas escolas.

A escola, hoje teoricamente democratizada, clama pelo fim da subordinação dos currículos pautados apenas na visão das classes dominantes, pois a escola, “os educandos e seus profissionais-docentes são os mais afetados pela chegada dessas lutas históricas pelo conhecimento e pelo reconhecimento” (ARROYO, 2011, p. 15). Esses educandos e educadores sentem a força desses longos processos de dominação e negação do conhecimento popular.

Direcionando os estudos sobre o currículo para a Educação de Jovens e Adultos – tema esse muito abordado ao longo de sua produção –, Arroyo demonstra sua preocupação também com o que se ensina a esse público estudantil. Para o autor, se *outros sujeitos* chegam aos bancos da escola, logo necessitam de novas práticas educacionais, *outras pedagogias*. Esses estudantes da EJA são pessoas, em sua maioria trabalhadores, e que, habitualmente excluídos do sistema educacional em algum momento de sua história, tentam recuperar, por meio da Educação, sua cidadania e sua autonomia. Atrelada à preocupação de ensinar essas pessoas, Arroyo também traz, desde os anos 1990, o tom político da Educação, e, assim como Apple, denuncia o propósito hegemônico de manutenção do currículo pelas classes superiores em detrimento dos menos favorecidos:

[...] ao povinho, ao homem comum, aos assalariados, de ontem e de hoje, o que deve ser ensinado não é o uso esclarecido da liberdade dos direitos, mas a prática das obrigações, dos deveres, para o respeito à ordem. O que deles se espera não é que participem como sujeitos, agentes dessa ordem, mas que respeitem, que controlem os instintos. Se no pensamento político clássico só os proprietários podiam ser cidadãos, na dimensão pedagógica desse pensamento, somente os bons podem ser cidadãos (ARROYO *et al.*, 1993, p. 58-59).

Dessa maneira, Arroyo clama pela igualdade de direitos e pela equidade na Educação. Equidade que proporcione aos jovens e adultos um currículo baseado numa pedagogia ético-política que considere os saberes populares como pensamentos legítimos.

Assim, se, para Arroyo, o currículo é um centro de disputas das estruturas escolares, devemos aqui pensar em quanto e como esse currículo está a favorecer os novos sujeitos que cada dia mais preenchem os espaços escolares. Tendo como centro dos estudos o currículo para os jovens e adultos, devemos pensar também como os sujeitos da Educação se valem das mudanças causadas

pelo novo cenário no qual se encontra a escola no Ensino Médio para os outros novos sujeitos que chegam às instituições de ensino.

#### 1.1.4. O currículo para Inês Barbosa de Oliveira

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Inês Barbosa de Oliveira, pedagoga de formação, doutorou-se na Universidade de Ciências Humanas de Strasburg, na França. Em suas pesquisas educacionais sobre o cotidiano e cultura escolar, podemos observar sua constante preocupação com os currículos praticados nas escolas. Seu trabalho sobre essa temática aborda os currículos de maneira a considerá-los algo não estático e também amparado nas correlações políticas. Recebeu grande influência do trabalho de Boaventura Souza Santos, seu orientador de pós-doutorado na Universidade de Coimbra, sobretudo quando se volta ao caráter sociológico de sua abordagem. Para ela, o currículo é produto do cotidiano escolar e um processo de criação sempre provisório, que une teoria e prática em diversos momentos e circunstâncias da vida dos atores da escola. Para essa autora, o conhecimento cotidiano deve ser considerado como primordial na tessitura do conhecimento e deixa isso transparecer ao afirmar que

quando me refiro aos praticantes cotidianos das escolas como criadores de currículos nos cotidianos, assumo esse processo criador como resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entraram em contato em diversos momentos e circunstâncias de suas vidas – e outros conhecimentos, aprendidos pelos *praticantespensantes* por meio de outros processos (OLIVEIRA, 2012, p. 8).

Nesse trecho, é possível notar não somente a preocupação com a formação constante do currículo, mas a junção das práticas à teoria. Oliveira legitima também a importância do conhecimento formal vivido pelos criadores do currículo.

Entendendo os praticantes *criadores de currículos nos cotidianos* como os sujeitos da escola, adotamos a consciência social que a escola deve se desprender para proporcionar um currículo voltado para a experiência do aluno que também é sujeito desse processo.

Ao se analisar o processo de criação do currículo, admitimos Oliveira como estudiosa de grande importância desse tema e para a presente pesquisa, pois ela também se propõe a discutir a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. E, para a modalidade de ensino que atende jovens e adultos, é de suma importância que se construa um currículo que prime pela emancipação social cotidiana e permanente. Dessa forma, a autora entende que conhecimento cotidiano e ciência são

partes igualmente importantes de um único direcionamento que corrobora para a tessitura do currículo.

De certo modo, Oliveira (2012) admite o currículo como um processo mutável em que as ações cotidianas em suas multiplicidades não se resumem a um senso comum e rompem com os saberes prévios a respeito da escola e sua realidade. E, nessa direção, a autora admite a importância de valores, de culturas e, por consequência, o currículo como processo renovável. Essa renovação deve ser permeada por conhecimentos múltiplos a fim de evitar uma única forma de conhecimento válida.

De maneira mais ampla, Oliveira compreende o currículo como potencial de um processo emancipatório que tende a superar as hegemonias vigentes que detêm grande parte dos propósitos daquilo que é ensinado nas escolas. Para ela, ao se pensar a *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências* cabe imaginar um caminho que supere o *status quo* social. Se, de um lado, a sociologia das ausências estuda as experiências existentes e seus problemas, a sociologia da emergência dedica-se ao estudo das experiências possíveis a partir de um novo conjunto de experiências. Dessa maneira, pensando no potencial daquilo que se possa admitir como currículo, Oliveira também enxerga uma educação para além das hegemonias. Para ela, investir num currículo dinâmico é dar chance ao processo de emancipação dos excluídos.

A partir desse quadro, Oliveira propõe a superação daquilo que ela chama de *epistemicídio*. Esse termo, para ela, é o “aniquilamento ou subalternização, subordinação, marginalização e ilegalização de práticas e grupos sociais portadores de formas de conhecimentos ‘estranhos’ porque sustentadas por práticas sociais ameaçadoras” (OLIVEIRA, 2012, p. 16). Apoiada em Boaventura Santos, a autora considera que a superação da marginalização é também a legitimação das práticas até agora “não hegemônicas” que são a maioria esmagadora nas práticas culturais fora dos limites escolares.

Ao compreender as propostas para o currículo como “criações cotidianas dos *praticantespensantes*<sup>9</sup> das escolas”, destaca a importância desse currículo ser democratizante. O conhecimento desenvolvido nas escolas e proposto em diversas instâncias “dão origem a algumas práticas curriculares emancipatórias” advindas da “inserção social [das classes menos favorecidas] no mundo, inclusive no campo do embate político” (OLIVEIRA, 2012, p. 12). Para ela, a eminência da superação da subalternização sofrida pelas classes menos abastadas está presente na prática escolar e nos currículos que buscam superar – ainda que algumas vezes de maneira frustrante – a

---

<sup>9</sup> Inês Barbosa de Oliveira assinala, em seu livro *O currículo como criação cotidiana* (2012), que a opção pelo uso de vocábulos juntos em pares como *praticantespensantes* ou *fazerpensar* está na indissociabilidade entre alguns desses termos. Para ela, os neologismos são assumidos como “necessidade epistemológica e política” (OLIVEIRA, 2012, p. 8).

tradicionalidade de um currículo “engessado”, imposto por um longo período pelas classes dominantes.

De posse dessas ideias, a autora propõe que a escola se encontre num “espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais” (OLIVEIRA, 2012, p. 101), onde se efetive a emancipação por meio de uma prática de adaptações cotidianas que permitam perceber as realidades diversas.

### 1.1.5. Currículo e política

Como se pode notar nas ideias sobre currículo dos autores escolhidos para a discussão sobre o tema, os três autores têm uma visão que se apoia nos pressupostos políticos da Educação, suas causas e consequências. Dessa maneira, uma vez que os três autores concebem um olhar político sobre o currículo, podemos afirmar que estes autores admitem a escola como espaço de disputas pelo poder.

Tomaz Tadeu da Silva (2013), ao estudar as teorias do currículo, também evidencia o teor político existente nas relações sociais presentes na formação curricular. Para ele, o currículo é fundamental para a manutenção das estratégias ideológicas por trás do que se propõe como conhecimento disponibilizado para a sociedade, e que esse conhecimento influencia inclusive na relação das diferentes classes, ditando os papéis sociais de cada indivíduo. Para ele,

depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder (SILVA, 2013, p.150).

Para Apple (2006), ao discutir a noção de poder, a escola é um espaço onde se reproduz a ideologia dominante, onde classes, raças ou gêneros exercem poder uma sobre as outras e apresentam sua visão de mundo de forma que essa visão seja naturalizada em detrimento da concepção das classes menos favorecidas. Dessa forma, estabelecido o conhecimento da classe dominante como o oficial e relegadas às outras formas de conhecimento a periferia, os conhecimentos das fatias sociais subalternas passam a ser considerados descartáveis e denominados saberes populares ou folclore. Com esse quadro, a escola, disseminadora desse consenso dominante, ajuda a manter esse lugar de dominação política. Apple defende, nessa direção, a premissa da *ideologia* como alicerce do jogo político. Ao observar que “as formas políticas e econômicas” teimam em manter “uma ordem social desigual” dentro da sociedade e uma naturalização desse

desequilíbrio cultural (e econômico), Apple assume a ideia da existência do teor político e ideológico reproduzido na esfera escolar (APPLE, 2006, p. 75).

Esse processo ideológico e de controle social por meio do currículo está também na sutileza daquilo que Apple denomina *currículo oculto*. Para o autor, o currículo oculto está relacionado a uma ética voltada ao desempenho e ao mercado de trabalho, tendo por base os valores daqueles que propõem aquilo que deve ser assumido como parâmetros de ensino. Esses valores, usados de forma implícita, corroboram eficazmente para a transmissão de ideologias que, apesar de não declaradas como objetivos ou metas no trabalho educacional, estão normalmente presentes e privilegiam os valores das classes dominantes. Nesse sentido, a política se faz também presente, pois perpassa, de maneira sutil, a distribuição social e a dinâmica do poder.

Tanto Arroyo quanto Oliveira concordam com Apple em relação ao teor político dos currículos escolares e, por consequência, a ideia de imposição da ideologia das classes dominantes presentes nos currículos. A análise dos estudiosos sobre o tema no Brasil é bastante contemporânea e reflete uma ideia emancipatória sobre o currículo, pois enxergam, na escola brasileira, um espaço onde o novo formato social vem tentando superar essa imposição política das classes dominantes.

Oliveira enxerga no currículo um espaço ideológico em que as classes menos favorecidas podem se emancipar a partir da legitimação de sua cultura como forma de conhecimento válido, e, assim como Arroyo, vê nas disputas políticas pelo currículo uma superação dos momentos em que esses currículos – impostos antes por políticas que se apoiavam somente em ideias elitistas – se encontram em tensões que, se não forem saudáveis, são, pelo menos, um sinal de resistência política exercida pelas classes antes subalternizadas nos espaços ideológicos<sup>10</sup>. Dessa maneira, ao admitir o currículo como algo dinâmico, esses autores dão ares de grande importância da influência dos sujeitos desse atual cenário escolar na confecção cotidiana dos currículos praticados, e essa proposta de currículo voltado para os sujeitos da Educação – de maneira geral, no Ensino Básico e mais especificamente na EJA – no Brasil, tem o cerne de suas proposições no embate ideológico que se estabelece entre as classes, tema recorrente na proposta desses autores. Nesse sentido, o estudo do currículo como processo cotidiano vai de encontro à “ideia, ainda dominante, de que este se resume ao espaço do *senso comum* e da *regulação*” (OLIVEIRA, 2009, p. 5). Arroyo e Oliveira veem esse espaço de embate ideológico como um divisor de águas que supera, ainda que a passos lentos, a hegemonia que sempre ditou, a partir dos currículos, aquilo que deveria ser aprendido nas escolas.

---

<sup>10</sup> Não pretendemos, aqui, uma longa discussão sociológica sobre a presença cultural das massas hoje (pelo menos, minimamente) legitimadas no contexto nacional. Tendo como referências Arroyo e Oliveira, acreditamos também nessa mudança, ainda que se tenha consciência que as mudanças são cadenciadas. Mas não podemos, aqui, desconsiderar a abertura política e por consequência educacional que, nos últimos anos, se apresentou para classes sociais antes marginalizadas no Brasil, diminuindo as diferenças sociais e o abismo existente entre as classes no que tange às oportunidades pela Educação.

Para Arroyo (2011, p. 13), o currículo tem grande importância política e “um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica”. Além disso, sua importância estratégica na centralidade política se faz notar também na ênfase que é dada às avaliações propostas pelos governos. Assim, o autor admite que o conservadorismo presente nesses processos muito mais colabora para a manutenção das competências privilegiadas há tempos e de nada corrobora para o fim do controle hegemônico.

Quando Arroyo fala das tensões escolares em relação ao currículo e às avaliações propostas sobre aquilo que se ensina nas escolas do país, esse espaço passa a ser não somente um espaço de disputa interna, mas também da política externa. Para ele, o currículo não é somente um espaço de tensões sociopolíticas nacionais, mas também mundiais.

O currículo internacionalizado vem se tornando comum, principalmente sob a égide de políticas multilaterais, como é fato a presença marcante das imposições de contrapartida delegadas por instituições financeiras como o Banco Mundial.<sup>11</sup> Além de uma tendência com base na regulamentação nacional a partir das diretrizes curriculares nacionais, há, também, certa influência internacional na confecção dos currículos onde pode ser observado “um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos” (ARROYO, 2011, p. 16). Se, por um lado, o fato dos currículos mundializados poderem se configurar como uma conquista – pois são definidos por uma grade onde pessoas do mundo todo possam ter acesso a saberes comuns –, existem também sérios problemas em relação a esse processo. Uma questão comum que pode ser observada é a constante presença de avaliações muito mais condescendentes com os propósitos com os números que se esperam atingir do que com o processo de ensino e aprendizagem vivido pelo aluno. Os investidores multilaterais, nessa direção, se preocupam muito mais com números no mercado do que com o conhecimento disponibilizado às massas. E, nesse sentido, menos ainda com os saberes das classes menos favorecidas.

Acredita-se, assim, que o currículo deveria se configurar como uma importante via da democratização das propostas de ensino nas escolas. Mas as políticas vigentes, principalmente a injeção de capital proporcionada por entidades financeiras multimilionárias, influenciam de maneira direta nas propostas educacionais nos países periféricos. No caso do Brasil, não é diferente, sobretudo por ter um histórico de subalternização e subdesenvolvimento, os agentes multilaterais responsáveis por impor suas concepções de Educação e imprimindo uma filosofia de ensino baseada nos seus ideais políticos, que, de praxe, são oriundos do neoliberalismo, conseguem chegar às salas de aula por meio de conteúdos que devem ser ensinados aos estudantes brasileiros. Nesse âmbito, Arroyo, Oliveira e Apple compactuam da ideia de que os currículos são permeados por

---

<sup>11</sup> Para maiores detalhes sobre as políticas e financiamentos educacionais no mundo, ver Haddad *et al.*, *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto das políticas internacionais*” (Ed. Cortez, 2008).

ideologias de grupos dominantes, onde se observa, em Arroyo, esse processo de dominação ideológica num sistema macro.

Em relação ao neoliberalismo e suas filosofias, Arroyo defende a ideia de que os simpatizantes dessa corrente procuram proporcionar à população periférica um lugar de subserviência social dentro dos espaços educacionais. Assim como Apple, Arroyo parece buscar o entendimento das relações existentes entre Educação e estrutura econômica; associação do conhecimento e poder.

Nessa direção, acreditamos, a partir das referências aqui discutidas, na importância que a Educação tem de proporcionar aos estudantes noções sobre seus direitos, sobre cidadania e suas vertentes, que de certo modo, são usurpadas por aqueles que detinham (e por muitas vezes ainda detêm) a hegemonia do conhecimento. Essa hegemonia não serve somente para legitimar a maior importância da cultura de uma classe sobre a outra, mas também para auxiliar na manutenção do poder nas mãos de uma pequena fatia social.

Dessa maneira, ao estudarmos o currículo como importante escopo para a Educação, devemos assumi-lo como um espaço de embates ideológicos, onde, se, de um lado, se configura uma nova ordem nacional dentro da Educação, do outro, ainda existe o controle das elites representadas pelo neoliberalismo dos órgãos financiadores da Educação no mundo e por aqueles que defendem a Educação como negócio. Nessa direção, há também que ser considerados alguns resquícios dessa Educação voltada para o capital que ainda tem raízes até mesmo para muitos que acreditam que lutam pela democratização da escola. Entendemos aqui, também, que esse teor político ao qual se referem os teóricos acima discutidos e a dita hegemonia não se configura apenas de classe. Elas, hegemonia e política, são muitas vezes baseadas em preceitos racistas, machistas, homofóbicos, sexistas. Por isso, a importância de enxergar o currículo como lugar de conflito, em especial, nos estudos relacionados à educação de pessoas jovens e adultas.

## **1.2. Educação de Jovens e Adultos: um breve panorama**

O primeiro momento da sistematização do ensino no Brasil remonta aos anos que seguem o pós-descobrimento pelos portugueses e se estende num período de, aproximadamente, dois séculos. Aqui, convencionamos considerar como fase inicial da organização da Educação no Brasil a

presença dos jesuítas como educadores em cercanias tupiniquins<sup>12</sup>, que se estende até o ano de 1759, com a expulsão desses jesuítas.

Assim como a Educação em toda sua amplitude, consideramos que a educação de jovens e adultos tem seu marco inicial no Brasil com a chegada dos jesuítas em território brasileiro, em meados do século XVI.<sup>13</sup> Os jesuítas chegaram com a proposta de educar os povos que os portugueses encontraram quando chegaram ao Novo Mundo e acreditavam que, sem dominarem a leitura e a escrita, esses indivíduos não se converteriam ao catolicismo.

Nesses primórdios da formação do povo brasileiro já se verificava a importância de alfabetizar – de acordo com os jesuítas, com o propósito de catequizar – para que, além de crianças, todos os nativos pudessem servir a Igreja e se disciplinassem para o trabalho. Observa-se, assim, que a educação de jovens e adultos<sup>14</sup> no Brasil não é muito recente, uma vez que boa parte, e desde os primórdios, da colonização portuguesa, os jesuítas ensinavam as primeiras letras, a doutrina católica e os costumes europeus a pessoas de todas as idades.

Com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil no século XVIII, o ensino, até então organizado pela Igreja através dos jesuítas, passou a ser oficialmente laico, e a Educação voltada para o público adulto só teria papel relevante novamente no país a partir da década de 1930, devido às grandes transformações sociais causadas pelo processo de industrialização brasileira.

O Brasil, no século XX, passou por grandes mudanças sociais e políticas e o papel da Educação era de suma importância para os propósitos de crescimento e industrialização do governo de Getúlio Vargas.

Concomitante à industrialização e à migração dos brasileiros para os grandes centros urbanos daquela década, surgiu a preocupação de se formar um sistema de ensino para firmar uma educação com vistas para o crescimento e avanços tecnológicos nos meios de trabalho do país. O crescimento da educação elementar começou a ter maior estímulo do governo federal, que sentiu a necessidade de iniciar projetos e propor diretrizes educacionais em nível nacional para preparar a população brasileira para o crescimento industrial do país.

---

<sup>12</sup> A decisão de adotar esse momento histórico como primórdio da sistematização na Educação no Brasil não se deve apenas à cronologia. Imaginar que somente era intuito jesuítico salvar as almas dos nativos tupiniquins se configura uma visão simplória do sistema criado por eles. “As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa” (PAIVA, 2007, p. 45). Além do mais, fica a indagação sobre o que faria a Coroa se preocupar tanto com a educação indígena, empregando nos nativos a *Ratio studiorum* se, em Portugal, existiam milhares de pessoas sem alfabetização? Essa questão é algo a ser considerado. Desse modo, em termos gerais, adotamos aqui esse período, ainda que possamos admitir que uma sistematização voltada especialmente para jovens e adultos é muito mais tardia.

<sup>13</sup> Consideramos que a proposta de educação dos jesuítas para a população indígena na América Portuguesa não excluía nenhuma faixa etária, portanto, jovens e adultos eram também ocupação dos sacerdotes da Companhia de Jesus.

<sup>14</sup> O conceito “educação de jovens e adultos” só apareceu nos documentos oficiais na LDB 9.394 de 1996. Convencionou-se usar o termo aqui, uma vez que a educação, nesse momento, era voltada para um público não infantil e diferente de um ensino considerado hoje ensino regular.

O título V, Da Família, da Educação e da Cultura, da Constituição de 1934 trouxe, em seu artigo 149, que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos” (BRASIL, 1934, art.149). É possível notar também, no artigo subsequente, que a proposta de normatização do Plano Nacional de Educação constante na lei federal afirmava que era o “ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934, Art.150, Inciso a). Esse quadro caracterizaria, em linhas gerais, a democratização do ensino a todas as idades e classes sociais.

Apesar de ser tratada com indicações legais desde a Constituição de 1934, a Educação de Jovens e Adultos passou por diversos impasses até que se firmou enquanto modalidade de ensino reconhecida em seus direitos plenos.

Mesmo com um longo processo de propostas para essa modalidade educacional, adotaremos, como marco inicial de análise da sistematização de educação para jovens e adultos, o momento em que movimentos sociais e instituições no Brasil se voltaram de maneira efetiva para a proposta de educar adultos e criaram condições para colocar em prática a tarefa de ensinar àqueles que não tiveram acesso à atividade escolar na infância.

Algumas campanhas educacionais foram de suma importância para alavancar a preocupação com a educação de adultos a partir dos anos 1960.<sup>15</sup> Movimentos pró-educação de adultos com base na Educação Popular tiveram relevância no cenário nacional, como: o Movimento de Cultura Popular (MCP), surgido no Recife, em 1960; o Movimento de Educação de Base (MEB), de 1961, sob a liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB); a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), que teve origem na Paraíba e se valia do método de ensino difundido por Paulo Freire; o Departamento de Alfabetização de Adultos, fundado pela União Nacional dos Estudantes, no CPC (Centro Popular de Cultura), encabeçado por artistas e intelectuais. Esses movimentos educacionais surgidos nessa década colocaram em evidência a importância de educar aqueles que não tiveram em seu passado a oportunidade de frequentar o ensino escolarizado.

A alfabetização de adultos ganhava grande repercussão em todo país e a equipe liderada por Paulo Freire no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (atualmente Universidade Federal de Pernambuco) ganhava cada vez mais destaque, pois “exprimiam-se, no método, entre outras formas, no permanente esforço de aceitação dos traços culturais dos analfabetos” (BEISIEGEL, 1989, p. 165). Diferente das práticas então tradicionais e instrumentais de ensino, Paulo Freire voltou a atenção para a educação dos excluídos e para a conscientização popular e, assim como Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, começou a disseminar seus ideais

---

<sup>15</sup> Mesmo com o Decreto nº. 19.513, de 25 de agosto de 1945, oficializando a educação de adultos e com as campanhas de 1952 (Campanha Nacional da Educação Rural – CNER) e de 1958 (Campanha Nacional pela Erradicação do Analfabetismo), somente nos anos 1960 a educação de adultos passou a ser mais sistematizada no país, ainda que, por algumas vezes, por iniciativas não governamentais.

educacionais que tinham, como uma das bases, a afirmativa que “alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado a crianças nas escolas regulares” (OLIVEIRA, 2009, p. 97). A experiência de alfabetizar adultos no município de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, liderada por Paulo Freire, pode ser considerada um momento histórico importante da EJA no Brasil, e se multiplicou de tal forma que o Método Paulo Freire – como ficou conhecida a metodologia utilizada na educação de adultos por Freire a partir do trabalho realizado em Angicos – foi adotado por muitos outros movimentos e ainda é de grande importância, sobretudo partindo-se da proposta de democratização da Educação.

Mesmo com tão grande repercussão, tais movimentos, que entendiam a Educação como ato político, foram dizimados e tiveram suas propostas silenciadas pelo Golpe Militar de 1964. Ideias como as de Paulo Freire, que visava a uma Educação voltada para a formação de agentes de mudança, eram uma ameaça para os propósitos governistas daquela época. A ameaça estava no teor de libertação, pois Freire “afirmara muitas vezes a necessidade de eliminar o autoritarismo na educação” e esta “relação pedagógica não era aceitável” (BEISIEGEL, 1989, p. 166).

As propostas de ensino de adultos que sucederam o Golpe Militar apresentavam grande dificuldade em adequar uma Educação que atendesse a demanda dos adultos, pois suas propostas curriculares e metodológicas pareciam desconsiderar fatores como a faixa etária, a classe social e o regionalismo diversificado. Currículos excessivamente disciplinadores – como é o caso da inserção da Educação Moral e Cívica e Educação Física na grade escolar pela LDB de 1971, em seu artigo 7º – além de caracterizar um ideário militar e funcional, tornariam a proposta de educar adultos um pouco aquém do perfil desses aprendentes.

No ano de 1971, o Ensino Primário e o Ginásial passaram a se chamar Primeiro Grau, seguidos pelo Segundo Grau (antigo Secundário). Sob a proposta de transformar o Brasil em uma potência mundial, surgiram diversas escolas técnicas, por meio das quais o “Segundo Grau deveria ter um caráter profissionalizante, voltando-se às necessidades mercadológicas locais e regionais” (LIMA, 2013, p. 150). Nesse sentido, como afirma Lima (2013, p. 151), o tecnicismo voltado para a industrialização e pautado na produção capitalista, produzia “cidadãos obedientes e fieis ao trabalho, orientados por um rígido código moral, que mesclava o culto à Pátria e suas instituições à dedicação à família e o cultivo aos valores cristãos (mais precisamente católicos)”.

Importante ressaltar, nas palavras de Lima (2013, p.151-152), a presença da coligação Estado e Igreja Católica. Se a LDB de 1961 vedava a remuneração dos professores de Ensino Religioso pelos poderes públicos, a Lei nº. 5.692, de 1971, deixava brechas para que aqueles que ministrassem a disciplina fossem remunerados pelos cofres da nação. Dessa forma, permitindo que Estados e municípios resolvessem seu currículo à sua maneira, militares e católicos poderiam ter

mais um espaço de disseminação de seus propósitos com a constante presença da disciplina em seus programas curriculares.

Outro fator que merece destaque na LDB de 1971 é a proposta de ensino supletivo que está dispensada em um capítulo inteiro. O primeiro inciso do Artigo 24 trazia, como ponto principal, a ideia de “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971).

A partir desse intuito de suprir a escolarização em tempo reduzido e formar os adultos para a funcionalidade, podemos acreditar que tal processo de ensino visava muito mais diplomar ou qualificar profissionalmente que educar a população brasileira e incentivava a autoaprendizagem, evitando, assim, a disponibilização de escolas e regulamentação profissional de professores.

Se, de um lado, os movimentos que visavam, além de educar, conscientizar a população periférica, de outro, os governantes buscaram impor seu ideário aristocrático através de programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).<sup>16</sup> A nítida “educação funcional” imposta pelo governo militar que se fazia peça-chave da modernização e do imperialismo norte-americano, vinha contra-atacar a “educação libertadora” de movimentos que tiveram grande força, principalmente no Nordeste brasileiro (GADOTTI, 2007, p. 24). Interessante dizer que esse movimento se valia, em parte, do método criado por Paulo Freire. A proposta do MOBRAL se apropriava da ideia da “palavra geradora”, mas, diferente de Freire, não usava palavras que integravam o cotidiano dos alunos, mas vocábulos escolhidos por tecnocratas que se baseavam em estudos sobre as necessidades humanas básicas. Sob a fiscalização dos militares em relação àquilo que seria ensinado, “evidenciavam uma prática pré-determinada, autoritária e não dialógica, que condenava a uma aceitação passiva aqueles que deveriam fazer ouvir suas vozes e assegurar seus direitos” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 61). Com a extinção do MOBRAL, em 1985, com o fim do Regime Militar, surgiu a Fundação Educar.

A Fundação Educar, de competência do MEC, substituiu o MOBRAL pelo Decreto nº. 92.374. Esta se caracterizava pela atuação conjunta entre o MEC, prefeituras e a sociedade civil. Tinha como objetivo a promoção de programas de alfabetização e educação básica não formais para aqueles que não tiveram acesso ou foram excluídos da escola. Foi extinta em 1990, quando programas como o MOVA, na cidade de São Paulo, e o SEJA, em Porto Alegre, começavam a se destacar pela preocupação em educar jovens e adultos sob a perspectiva de implantação de instrumentos de participação popular.

---

<sup>16</sup> Concorde-se, aqui, com Jaqueline Ventura que o MOBRAL foi uma “resposta à contestação política do regime canalizada pelo movimento estudantil em 1968 e de sustentação ideológica do AI-5”, mas o mesmo não é aqui desprezado pelo projeto de abrangência nacional proposto (VENTURA, 2011, p. 69). Sabe-se que os propósitos desse projeto são diferentes, mas sua importância histórica para fins de análise são também significantes.

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA-SP) foi lançado em outubro de 1989, pela Secretaria Municipal de Educação, sob a gestão de Paulo Freire. Pautado numa “concepção libertadora de educação”, os MOVA’s se estenderam por todo território nacional e, em 2014, marcavam presença em 629 municípios brasileiros (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 68).

Vale também destacar, aqui, as propostas governamentais voltadas para os jovens e adultos. A Constituição de 1988, em seu Artigo 208, inciso I, tornou o “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram o acesso na idade própria”<sup>17</sup> (BRASIL, 1988, art. 208). De acordo com aquilo que é considerado hoje Educação Básica, os jovens e adultos ainda tinham dificuldade para cursar todas as etapas escolares, uma vez que esse mesmo artigo, em seu inciso II, considerava a obrigatoriedade e gratuidade da Educação um processo ainda em progressiva extensão, não sendo a Educação garantida a todos.

A década de 1990 foi marcada pela reestruturação neoliberal e pelo governo Collor, que, no discurso, valorizava o combate ao analfabetismo, mas, na prática, “considerava a educação de jovens e adultos desnecessária” (VENTURA, 2011, p. 77). Collor cortou recursos orçamentários destinados a essa modalidade de ensino, bem como desconsiderou a importância do ensino supletivo. O Plano Decenal (1993/2003), já no governo Itamar Franco, previa a escolarização de mais de oito milhões de jovens e adultos, devido a compromissos internacionais e obrigações constitucionais, mas poucas medidas foram substanciais a ponto de mudar o quadro de apatia da Educação nessa modalidade.

Dentre as ações governamentais voltadas para a educação de jovens e adultos, merecem destaque o Programa Alfabetização Solidária – AlfaSol<sup>18</sup>, de concepção do governo de Fernando Henrique Cardoso. O AlfaSol tinha por objetivo reduzir o índice de analfabetismo no país.<sup>19</sup> Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, iniciou-se um processo de política educacional neoliberal advinda de “agentes financeiros multilaterais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na reforma educacional brasileira” (LIBÂNIO et al., 2012, p. 186).

A LDB n.º 9.394/96, ainda desse governo, e mais tarde – durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva –, com suas correções em alguns artigos pontuais, iria aprimorar as propostas de Educação para Jovens e Adultos e, aqui, se reforçam as ideias voltadas para a EJA do Ensino Médio.

---

<sup>17</sup> Por idade própria entendemos, nesse texto, fora de faixa etária regular, que corresponde à criança de seis anos de idade ingressando no Ensino Fundamental. Acreditamos, assim, que “idade própria” para aprender são todas as idades, baseada na proposta de aprendizado ao longo da vida. Soares fala de “educação ao longo da vida” (Relatório da UNESCO citado por SOARES, Leôncio, 2002, p. 13).

<sup>18</sup> Mais tarde esse programa passou a atender pela sigla PAS.

<sup>19</sup> Apesar de ser uma louvável iniciativa do governo e da parceria deste com a sociedade civil, esse programa capacitava leigos alfabetizados para se tornarem alfabetizadores, abrindo mão de metodologias mais sistematizadas. Acreditava-se que o analfabetismo era causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país.

A Lei de Diretrizes e Base nº. 9.394/96, em seu Artigo 4º, Inciso II, considerava que a “obrigatoriedade e gratuidade para o Ensino Médio” um processo “gradativo”, para que, de forma cadenciada, todos tivessem acesso à Educação. No ano de 2009, o presidente Luís Inácio Lula da Silva deu nova redação à lei instituindo a “universalização do Ensino Médio” (Lei nº. 12.061, de 2009), transformando um direito que era parcial – pois era considerado “gradativo” – em um segmento obrigatório e direito de todos. Mas as práticas realizadas com os jovens e adultos e sua abrangência ainda são insuficientes mediante a disponibilização direcionada em lei. Ainda que, aqui, não menosprezamos a importante taxa de pessoas que não frequentaram ou concluíram nem mesmo as primeiras séries do Ensino Básico, portanto não estariam aptas a cursar o Ensino Médio, acreditamos que somente a legitimação legal não congratula todos aqueles que poderiam estar nesse segmento de ensino. É preciso uma maior organização social e política para que o Ensino Médio possa chegar a todos aqueles que não tiveram chance de estudar.

A Resolução nº. 4, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, afirma que “a escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se cria a cultura herdada, reconstituindo-se as identidades, culturas em que aprende a valorizar as raízes próprias” e onde, “desde o currículo até os critérios que orientam a organização escolar”, visam “garantir o bem estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas” (BRASIL, 2010, art. 11). Assegura-se, assim, uma Educação voltada para o perfil do aluno da EJA como se pode notar também no parágrafo 3º do Artigo 12 dessa mesma resolução:

Os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologia adequada às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010, Art.12, § 3º).

Nota-se, nessas passagens da dita resolução, que metodologias, assim como a confecção dos currículos, devem privilegiar a cultura dos estudantes da EJA, considerando sua experiência de vida e garantindo seu acesso e permanência na escola. Mas o amparo legal não basta para que se efetive o acesso e permanência desses jovens e adultos no sistema educacional. Sobre o número de possíveis alunos para o Ensino Médio na modalidade de EJA, segundo o Parecer CNE/CEB nº. 05/2011, o Brasil tem hoje, aproximadamente, “21 milhões de jovens e adultos como demanda potencial para o Ensino Médio em EJA” (BRASIL/CNE nº. 05/2011). Como sinalizado acima, os números de alunos na EJA ainda parecem pouco satisfatórios em relação ao número de pessoas que poderiam estar exercendo seus direitos e que, por muitas vezes, não o fazem por falta de incentivo, informação ou negligência dos órgãos competentes.

Segundo o relatório bienal da UNESCO, publicado em 2014, *Education for all: global monitoring report*, o número de adolescentes, jovens e adultos analfabetos no Brasil, bem como o

quadro geral mundial, praticamente não mudou desde o relatório de 2000. Em números, ele afirma que “um quarto dos jovens entre 15 e 24 anos em países pobres não consegue ler uma frase sequer” e que “774 milhões de adultos são analfabetos – dois terços, são mulheres” (UNESCO, 2014, p. 12). Um dos índices que mais chamam a atenção é o de analfabetismo entre adultos, em que dez países são responsáveis por 72% (quase três quartos) dos adultos analfabetos no mundo. O Brasil é o 8º colocado nessa lista, tendo à sua frente Índia, China, Paquistão, Bangladesh, Nigéria, Etiópia e Egito. Os alarmantes dados sobre o analfabetismo no Brasil – quase 13 milhões de adultos analfabetos, segundo o relatório – retratam a insuficiência de um dos objetivos do programa Educação para Todos, que é a diminuição do analfabetismo no mundo. Ao se inserir no rol dos países com o maior número de analfabetos no mundo, o Brasil está ainda longe de atingir as propostas da UNESCO, que tem por critérios a obtenção de algumas habilidades para jovens e adultos por meio da escolarização, vislumbrando assim o fim do analfabetismo. Para a UNESCO, o índice de alfabetização dessa fatia populacional no país, nos últimos anos, continua retratando pequenas mudanças em seus números, porque “não foram estabelecidos indicadores ou metas para monitorar o seu progresso” (UNESCO, 2014, p. 9). Aqui, observam-se os números relativos a pessoas que sequer frequentaram a escola ou algum tipo de alfabetização. Nesse sentido, vale lembrar que em se tratando de pessoas que poderiam estar cursando o Ensino Médio, esse número é ainda maior, como vimos acima. Com todo esse quadro, acredita-se que muito ainda tem que ser feito para contemplar os alunos da EJA que se encontram hoje na iminência de cursar o Ensino Médio.

### **1.3. O Ensino Médio para jovens e adultos**

O Ensino Médio, num momento em que ainda se denominava Ensino Secundário<sup>20</sup>, se configurava num espaço onde se conglomeravam os filhos da elite brasileira. A esses herdeiros da oligarquia nacional era reservado também o ingresso nos cursos superiores. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 rezava que:

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação,

---

<sup>20</sup> Ensino Secundário era a denominação usada para esse segmento da educação por várias décadas, desde a chegada dos jesuítas ao Brasil. Essa terminologia seria substituída somente em meados do século XX, quando a LDB n.º. 4.024, de 1961, considerou o ensino dividido em ‘primário, médio e superior’. A LDB n.º. 5.692, de 1971, passou a denominar o ensino médio de ‘2º grau’. Mais tarde, a LDB n.º. 9.394, de 1996, rebatiza o segmento de *Ensino Médio* (PILETTI, 1999, p. 34).

dos homens portadores das concepções de atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (PILETTI, 1999, p. 18).

Nota-se, no fragmento dessa lei, que, além de assinalar uma afirmativa que faz jus aos futuros mentores de uma sociedade com um embasamento elitista, essa orientação legal legitima um abismo entre as classes sociais ao afirmar que as massas deveriam se acostumar com o propósito de serem conduzidas por aqueles que tinham acesso ao Ensino Secundário e, mais tarde, ao Ensino Superior.

Além de ter sido um ambiente frequentado pela elite nacional por muito tempo, o Ensino Médio tem um histórico muito grande de reformulações. Do período compreendido entre a expulsão dos jesuítas até a promulgação da LDB n.º. 9.394/96, o país passou por vinte e uma reformas educacionais nesse segmento. Nesses pouco mais de duzentos anos, o fato é que “quase nenhuma dessas reformas foi além do que a própria palavra – reforma – expressa: uma mudança mais formal do que real” (PILETTI, 1999, p. 21). A cada mudança no comando burocrático, os mandatários da Educação se preocupavam mais em imprimir projetos de alguns grupos, criando novos conceitos e trazendo novas propostas daquilo que deveria ser ensinado nas instituições de ensino. A substituição do curso secundário dos jesuítas, em 1759, pelas aulas régias é prova disso. Não havia um currículo oficial e o aluno poderia se matricular “em tantas ‘aulas’ quantas fossem as disciplinas que desejasse” (PILETTI, 1999, p. 22). Durante boa parte da República e, principalmente, nos governos militares, o âmbito educacional assistiu a uma grande influência do autoritarismo. Não diferentes foram as décadas que seguiram os anos de 1960, que, mesmo ainda priorizando as elites, primaram por uma educação tecnológica e ambicionavam preparar o aluno do Ensino Médio para o crescimento da economia e indústria nacional. Momentos confusos da história do Ensino Médio, que legitimam passagens obscuras, mesmo quando se fala do que deveria ser ensinado aos secundaristas. Piletti (1999, p. 10) afirma que “já houve quem sugerisse que fazer a história do Ensino Médio no Brasil seria escrever sobre o inexistente”. Inexistência que persiste até mesmo pelo fim do Grupo de Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd.

Fundada em 1976, a ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que reúne professores, estudantes e demais pesquisadores da Educação. Tem por objetivo promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação, pesquisa em Educação e temas relacionados. Tem, em suas reuniões nacionais e regionais, um dos mais importantes espaços para o debate sobre a Educação, onde reúne milhares de pesquisadores. É seccionada em Grupos de Trabalho que congregam pesquisadores de áreas especializadas da Educação. Esses GTs (como são chamados) somavam, em 2014, 23 grupos em atividade e são instâncias de aprofundamento do debate sobre as interfaces da Educação.

O Grupo de Trabalho do Ensino Médio (GT-01) foi desativado<sup>21</sup> por decisão tomada na Assembleia Geral da ANPEd, na 17ª Reunião Anual de 1994, realizada em Caxambu, Minas Gerais.<sup>22</sup> Posteriormente, a temática foi assumida pelo GT Trabalho e Educação.

No ano de 1993, esse grupo já apresentava uma baixa atividade em seus trabalhos apresentados e comunicações proferidas pelos seus participantes, e o boletim da 16ª Reunião Anual ressaltava que “o Grupo de Trabalho de Ensino de 2º Grau organizou-se em apenas duas sessões, considerando o pequeno número de trabalhos que foram apresentados” (ANPEd, 1993, p. 27). Nesse mesmo encontro, o GT teve seu nome alterado para Grupo de Trabalho Política do Ensino Médio e teve sua permanência como grupo de trabalho colocada em xeque, como descreve o mesmo boletim:

O pequeno número de pesquisadores presentes na avaliação, a partir do consenso de que é muito grave e desafiadora a situação do Ensino Médio no Brasil, decidiram pela manutenção do Grupo de Trabalho, enquanto um espaço específico para a discussão de sua problemática. Embora aventada a possibilidade de abrir mão do GT, a maior parte dos participantes consideram que tal ação seria politicamente equivocada, uma vez que não se privilegia neste último a questão da escola e do ensino (ANPEd, 1993, p.27).

Ainda que o fechamento do Grupo de Estudos fosse considerado politicamente equivocado por parte dos pesquisadores o fato é que, no ano seguinte, esse GT teve suas atividades suspensas. Ao serem analisados os números de trabalhos do ano de 1994, dos 734 trabalhos inscritos no encontro somente nove eram do GT Política do Ensino Médio. Desses, quatro foram trabalhos apresentados e cinco eram comunicações. Para fins de comparação, Grupos de Trabalho como da História da Educação, Metodologia Didática, Currículo e Filosofia da Educação tiveram uma média de trinta comunicações apresentadas em cada grupo.

O boletim da 18ª Reunião da ANPEd, em 1995, já não traria, nos Programas dos Grupos de Trabalho, o GT sobre o Ensino Médio. A programação iniciava-se com o Grupo de Trabalho 2, História da Educação, e, até a reunião nacional de 2013, realizada na cidade de Goiânia, no Estado de Goiás, a numeração dos grupos estava configurando sem um GT-01. Essa ausência de um grupo de trabalho com a numeração 1, pode sugerir que as atividades desse grupo estão suspensas, uma vez que nenhum grupo passou a ocupar a numeração outrora utilizada pelo Grupo de Trabalho sobre o Ensino Médio. Contudo, esse não é um fator de grande preponderância aqui, uma vez que se faz mais importante a constatação do fim – ou da suspensão – das atividades do grupo, o que retrata pouco interesse pelo campo por parte de pesquisadores da Educação.

<sup>21</sup> O termo desativado é empregado aqui, pois os grupos de trabalho da ANPEd ainda adotam a numeração sem o GT – 01, que outrora era utilizado para os estudos sobre o Ensino Médio. Os grupos são 23 e vão do número 2 ao 24. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho>.

<sup>22</sup> O boletim que faz referência ao fim do GT-01 encontra-se no PROEDES/UFRJ e não está digitalizado.

Se, aqui, tomamos a ANPEd como uma importante referência para o campo de pesquisa no país, devemos considerar a suspensão das atividades do grupo em questão e o pequeno interesse de pesquisas sobre o tema um fator bastante preponderante. A sua tumultuada história e esse hiato no campo da pesquisa sobre o tema sugerem que o Ensino Médio não tem suas especificidades e questionamentos claramente equacionados ou que ainda não existe um número significativo de estudos voltados para essa interface de pesquisa na Educação.

Com todo esse quadro de constantes reformulações expostas, como na fala de Piletti (1999), e com um número relativamente baixo de pesquisas voltadas para o tema, acreditamos que o Ensino Médio vivenciou grandes conturbações. Presumimos, assim, que um ambiente de constantes mudanças estruturais, como aconteceu ao longo da existência do Ensino Médio, não somente causam problemas para sua consistência enquanto segmento educacional, mas também refletem no interesse dos pesquisadores sobre o tema. Estudar uma estrutura em constantes modificações pode configurar-se, como vimos anteriormente nas palavras de Piletti (1999, p. 13), como “estudar o inexistente”. Outra questão é que as constantes modificações podem ainda acabar por excluir de maneira veemente as possibilidades de tentativas concisas de democratização da Educação. Para Piletti (1999, p. 13), “o ensino que temos, em especial o de nível médio, não parece organizado para manter os alunos na escola, e sim para afastá-los”. Se assim o é para alunos que estão – como defendem há varias décadas os mandatários da Educação – na idade escolar considerada adequada, imagina-se que o processo ainda é mais avassalador para aqueles que, de alguma forma, foram excluídos da escola e voltam a ela na modalidade de EJA. Essa situação reflete-se nas propostas curriculares do ensino, quando se admite que a composição escolar, além de atender os anseios de pequenos grupos, se apoia num quadro de mudanças constantes e, como vimos acima, muitas vezes confuso. Acreditamos que esse quadro possa deixar despreparado não somente o aluno enquanto sujeito desse processo, mas também o professor, que é peça-chave para o desenvolvimento desse ensino. Quando o mesmo se adapta a uma nova proposta, se forma para novas metodologias e se prepara para novos currículos, uma outra mudança está a caminho.

Se, durante tanto tempo o Ensino Médio foi privilégio de pequenos grupos, a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394, de 1996, sinalizou um novo quadro de democratização do ensino neste segmento. Com o passar dos anos e com algumas correções em seus artigos a mesma tornou obrigatório o Ensino Médio para a EJA, considerando o Ensino Médio segmento da Educação Básica. Os Estados, responsáveis por proporcionar essa etapa da Educação, foram orientados no sentido de proporcionar:

I – a consolidação do aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB n°. 9.394/96).

Ao descrever essas primeiras orientações, nota-se que, de maneira ampla, tal lei reconhece o Ensino Médio como a porta de entrada para novos projetos de vida acadêmica para todos os estudantes deste segmento, confirmando a primazia da autonomia dos educandos, para sua vivência cotidiana através dos estudos. Esse quadro se estendeu também para a modalidade de Jovens e Adultos, que, gradativamente, passou a ser incluída no processo de ensino, mas é, segundo o documento base do PROEJA, uma modalidade ainda incipiente.<sup>23</sup>

Após uma série de seminários sobre o Currículo do Ensino Médio, o MEC oficializou, no ano de 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Para a Secretaria de Educação Básica, a organização curricular do Ensino Médio deveria abranger as possibilidades de se pensar a escola onde as diretrizes propostas com a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a preparação para o mundo do trabalho, deveriam oferecer ao aluno o aprimoramento no aprendizado e a formação de uma identidade própria. Dessa forma, valorizando o conhecimento com base histórico-social e a constante construção desse conhecimento, admitiu o currículo como expressão cultural. Assim, a qualidade da escola passou a ser “condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil” (BRASIL, 2006).

A partir desse escopo de propostas, poder-se-ia acreditar que o ensino passou a atingir todas as camadas sociais, não somente em direito assegurado, mas também em condições de reconhecimento do aluno enquanto sujeito dos saberes. Mas acreditamos, aqui, não ser essa a realidade. Concordamos com Piletti (1999, p. 15), que afirma que

O que se tem observado historicamente é que, nos raros momentos em que se pretendeu desenvolver uma política educacional ao menos virtualmente democratizante, sua concretização enfrentou sérias resistências na instância administrativa da própria escola, sim, mas principalmente no reduto aparentemente inexpugnável da sala de aula.

Muitas vezes é no espaço da sala de aula onde reside a resistência. E é nesse local que se desenvolve o currículo do Ensino Médio. A prática ainda se faz sob a influência de uma herança de outros tempos, em que as elites dominavam a escolha do que era o saber descartável ou o relevante. E a democratização do ensino está intimamente ligada com a gestão da escola, com aquilo que se

<sup>23</sup> O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, admite que as políticas públicas de EJA “não acompanham as políticas públicas educacionais” (PROEJA/MEC, 2007, p. 9).

propõe ensinar, com os professores e a comunidade escolar. Nesse sentido, o aluno da EJA do Ensino Médio muitas vezes encontra o prejuízo de não se reconhecer nos saberes propostos por essa escola, que nega, por vezes, os objetivos da Educação inscritos na legislação e, como afirma Zibas (2001, p. 83), uma “escola precarizada, sem recursos materiais mínimos, professores mal preparados, desvalorizados, desmotivados e perplexos diante de outras transformações estruturais já em curso”. Dessa forma, não se pode responsabilizar totalmente a escola ou o professor por esse quadro. A essa situação adversa nas escolas, se junta à baixa demanda pelo Ensino Médio, aproximando-se ao número de estudantes jovens e adultos que poderiam estar cursando essa etapa escolar.

Os alunos mais pobres chegam ao Ensino Médio, em grande parte, apresentando deficiências de aprendizagem. Na maioria das vezes, apresentam um histórico escolar de desistências e/ou reprovações. Boa parte estuda à noite, pois entram jovens no mercado de trabalho, sustentam a si mesmos ou suas famílias e são, normalmente, esses alunos que procuram a EJA. Nessa direção, esse trabalho não pode desconsiderar os dados da realidade nacional, pois a escola também é um reflexo de uma sociedade onde a democratização não é ampla em todos os sentidos. Ainda que “do ponto de vista dos alunos, a escola tem relação com a melhoria das condições de vida” (CARNEIRO; MAIA, 2000, p. 57), a limitação dos bens materiais e imateriais é condicionante para a qualidade e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Outra questão é que não se pode ser ingênuo a ponto de pensar que a democratização da escola possa resolver os problemas relativos ao acesso a outros bens.

Democratizar o ensino, acreditamos, não é garantia de mudanças bruscas na sociedade<sup>24</sup>, mesmo que os objetivos dessa democratização estejam diretamente associados ao intuito de interferir nessas condições impostas pela sociedade para modificá-las. Reconhecer a diversidade e as questões sociais vigentes, nesse sentido, é trabalhar para um processo que possa promover a construção da identidade de uma escola realmente democrática. E a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio é bastante oportuna para esse processo de reconhecimento da diversidade e de democratização do ensino.

No ano de 2010, das 2.900.566 matrículas do Ensino Médio noturno, 2.816.955 estavam lotadas na rede estadual de ensino.<sup>25</sup> Esses números indicam que o Ensino Médio noturno, está em sua grande maioria, lotado na administração pública estadual.

---

<sup>24</sup> “A educação é apenas uma parte da sociedade como um todo.” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 36). “Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo interesses dos que detêm o poder” (*Op. cit.*, p. 49).

<sup>25</sup> Dados do INEP, analisados por COSTA, 2013, p. 190.

Escolas estaduais com matrícula estável e com grande concentração no noturno parecem ser aspectos importantes do retrato da escola média no Brasil. Porém, que formação ela oferece? A formação que prevalece no Ensino Médio regular é a de educação geral ou não profissionalizante, realizada e oferecida majoritariamente em escolas públicas estaduais[...] As políticas educacionais brasileiras criaram, nas últimas décadas, um contexto legal favorável à consolidação da matrícula na última etapa da Educação Básica em escolas públicas estaduais e, com ela, uma nova realidade da escola média: os trabalhadores passam a ter como principal alternativa uma formação não profissionalizante (COSTA, 2013, p. 190-191).

Renovar as propostas educacionais ampliando as vagas no Ensino Médio, principalmente no noturno, fez com que esse segmento educacional abrisse espaço para quem não tinha disponibilidade de cursar o ensino diurno, fosse esse estudante trabalhador ou não. O grande desafio a ser vencido está em disponibilizar o Ensino Médio com “qualidade social”. As taxas de abandono e reprovação das escolas estaduais apresentavam o significativo número de 25% dos alunos retidos no ano de 2010, aproximadamente, onde a distorção idade-série apresentou 38% nesse segmento (COSTA, 2013, p. 191). Acredita-se, pois, que aqui se situa uma fatia significativa dos alunos que frequentam as classes da EJA.

Segundo o Censo Escolar, os alunos da EJA no Ensino Médio somavam menos de 1 milhão de matrículas no ano de 2014 nas redes municipais e estaduais (BRASIL, 2014) dos 7,98 milhões de alunos matriculados nessas redes de ensino, entre ensino integrado e parcial. Apenas 618 alunos cursavam o ensino técnico integrado à EJA no ano de 2014, dos 949.220 alunos da EJA de Ensino Médio no Brasil nessas redes. Segundo o resumo técnico do Censo Escolar, os alunos das redes estadual e municipal do ano anterior (2013) eram pouco mais de 1,2 milhão cursando a EJA do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Somando-se as modalidades da EJA presencial, semipresencial e integrado ao ensino profissional, a EJA no Ensino Médio, em 2013, contabilizava 1,3 milhão de alunos no país. Se comparado ao ano de 2007, os alunos dessa modalidade e segmento matriculados tiveram uma queda de quase 19%, uma vez que diminuíram de 1,6 milhão de alunos para 1,3 milhão. Dessa queda nas matrículas, 3,4% foram somente do ano de 2012 para 2013.

Esses dados em relação à diminuição das matrículas podem oferecer uma série de interpretações: uma delas é que existe um desinteresse pela Educação de Jovens e Adultos por parte dos possíveis alunos. Assim como o abandono das classes de EJA no Ensino Médio, muitos jovens e adultos podem estar desmotivados por vários motivos, uma vez que existe um potencial grande de alunos que poderiam estar nessa modalidade e segmento educacional.<sup>26</sup> Aqui, não cabe julgar tais hipóteses e sim uma análise mais pontual, que é o aprofundamento no estudo acerca das questões

---

<sup>26</sup> O Parecer do CNE/CEB, nº. 05/2011 afirmava que o Brasil tinha, no ano de 2011, “21 milhões de jovens e adultos como demanda potencial para o Ensino Médio em ‘EJA’”.

relacionadas com o currículo disponibilizado às turmas de EJA no Ensino Médio em escolas estaduais de uma cidade mineira.

## 2. CENÁRIOS DA EJA: CONHECENDO O CAMPO E O OBJETO

A EJA, como modalidade da Educação Básica prevista na Lei de Diretrizes e Base, é destinada àqueles que não tiveram acesso aos estudos, ou àqueles que tiveram que interrompê-lo e não conseguiram dar continuidade, mas admite, atualmente, a chegada de adolescentes incidentes em repetências e alunos fora da faixa etária para os parâmetros de idade adotados nas escolas. A viabilidade da permanência na escola e a conclusão dos estudos desses alunos devem ser garantidas pelo poder público, que assegura (ou deveria assegurar) o direito à Educação e a um currículo recomendado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, baseado nos seus interesses e necessidades.

Em suas características, a EJA apresenta, de maneira geral, algumas peculiaridades. Dessa forma, apresentaremos, a seguir, a realidade dos sujeitos da EJA investigados na cidade de Ouro Preto, buscando estabelecer uma aproximação com a realidade da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais e no Brasil. A ideia de usar o termo “cenários” foi inspirada, em parte, na obra de Peixoto e Passos (2005), cujo nome é *A escola e seus atores*. Como Ouro Preto foi a cidade proposta como sítio de estudo dessa pesquisa, admitimos também a ideia de cenário, por ser essa cidade um dos mais belos “panos de fundo” do país, considerada, pela UNESCO, Patrimônio Cultural da Humanidade, Cidade Monumento Mundial.

### 2.1. Cenário educacional de Ouro Preto: a estética da tristeza

Partindo para o recorte dessa investigação, tomou-se como cenário de pesquisa uma das cidades da Região dos Inconfidentes<sup>27</sup>, na federação mineira. Durante o Ciclo do Ouro, no século XVIII, a cidade, que abrigou uma imensa população de escravos, ficou conhecida também pelo movimento literário denominado Arcadismo. Esse movimento teve, no Brasil, seus maiores nomes, como Thomás Antônio Gonzaga e Cláudio Manuel da Costa, inconfidentes que viviam na cidade que era um dos mais importantes centros do país nesse século. Tal movimento retratava uma

---

<sup>27</sup> A Região dos Inconfidentes é considerada mais uma localização histórica que uma divisão geopolítica de Minas Gerais. O mapa político do IBGE designa tal localidade como a microrregião de Ouro Preto pertencente à mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte. Esta terminologia se refere aos municípios sob jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE – Ouro Preto/MG). Tal designação vem sendo utilizada pelo Fórum EJA e pelo grupo de pesquisa FOPROFI (Formação e Profissão Docente UFOP/CNPq) como referência espaço-temporal e histórica em suas pesquisas para demarcar territorialmente a região.

superação do Barroco e veiculava ideais políticos iluministas e o neoplatonismo voltado para musas como a *Marília de Dirceu*. Seus expoentes, na sua maioria, eram membros da burguesia de Vila Rica (antigo nome de Ouro Preto) que voltavam da Europa sob a influência neoclássica árcade. Esses intelectuais estiveram envolvidos também com a Conjuração Mineira, que é um importante episódio da História do Brasil e que proporciona importância histórica à cidade, ao lado da imponente arquitetura barroca. Essa importância histórica, que remete a um momento importante da cultura nacional, dá a Ouro Preto o *status* de cidade de grande importância cultural do país na atualidade. Palco de uma das revoluções nacionais mais importantes do país, Ouro Preto abriga também uma das mais antigas instituições de ensino superior do país.<sup>28</sup>

Apesar de ter uma importância cultural muito grande, a cidade ainda tem números muito baixos em relação à qualidade de vida e, por consequência, retrata uma educação bastante precária.

A cidade de Ouro Preto tem uma população de 70.281 habitantes.<sup>29</sup> Os números do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/2010, divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, mostram que o município tricentenário, que já foi a capital de Minas Gerais, ocupa a 743ª posição no ranking do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do país e 54º do Estado.<sup>30</sup> Esses números também revelam que o IDH para o município de Ouro Preto tem média de 0,677 para a Educação em uma escala de zero a um, onde, mais perto de 1 é o IDH mais alto. Os números tornam-se um pouco altos quando se analisam as taxas baixas desse IDH, em que se pode notar que a metade da população ouropretana está localizada na faixa de índices muito baixos (entre 0,000 a 0,499 na escala). Aproximadamente 20% da população encontra-se na faixa de índices considerados muito altos (de 0,800 a 1,000). O restante divide-se entre os parâmetros “baixo”, “médio” e “alto” com, aproximadamente, 10% cada<sup>31</sup>, como se vê na discrepância do gráfico 1:

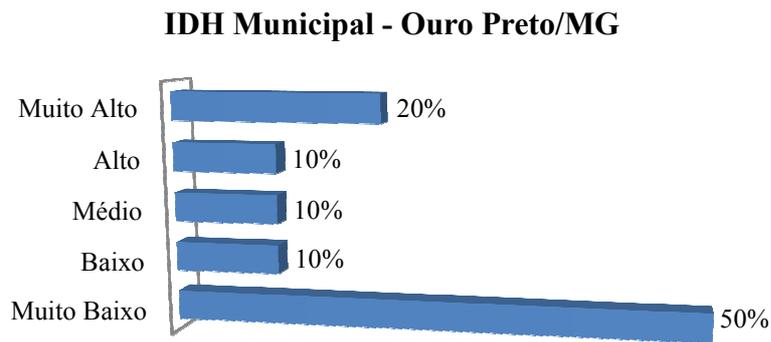
---

<sup>28</sup> A Universidade Federal de Ouro Preto surgiu da junção das Escolas de Farmácia e da Escola de Minas, respectivamente fundadas em 1839 e 1876.

<sup>29</sup> Dados do Censo do IBGE de 2010.

<sup>30</sup> Esse *ranking* retrata as realidades de todas as cidades do Brasil.

<sup>31</sup> Análise desenvolvida pelo site [www.deepask.com](http://www.deepask.com), que analisa os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

**GRÁFICO 1 – Índice do Desenvolvimento humano da cidade de Ouro Preto-MG**

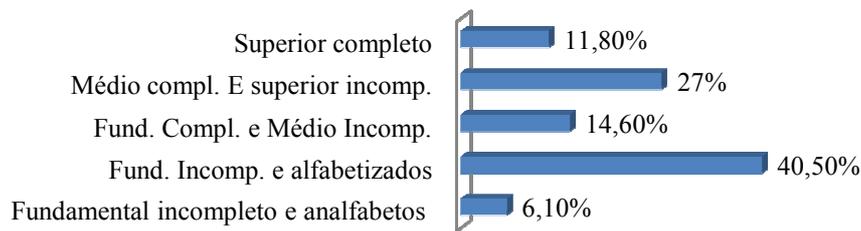
**Fonte:** Dados desenvolvidos a partir das análises do IDH realizados pelo *Deepask* e do *Ipea*.

Essa realidade sugere, também em números, uma maior proporção na discrepância educacional, que pode ser proveniente de uma disparidade social, que se reflete nos índices de analfabetismo. Vale ressaltar que, numa escala que mostra a média do IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Médio) para Renda Média, Longevidade Média e Educação Média, a Educação tem a menor média no município. Nos números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em censo realizado no ano de 2010, a cidade contabilizava 2.746 habitantes na categoria “pessoas acima de 15 anos que não sabem ler e escrever”. Dessa maneira, os analfabetos contabilizavam, no ano de 2010, quase 4% da população da cidade. Aqui, destacamos apenas aqueles que não possuem nenhum tipo de escolaridade. Vale pensar ainda que esses contabilizados pelo recenseamento nacional não conseguem ler uma frase completa. Nesse sentido, deve-se voltar o pensamento também para aqueles que possuem pouca escolaridade, que se tornariam também potenciais estudantes da EJA não somente para o Ensino Fundamental, mas principalmente para o Ensino Médio.

Cruzando-se os dados em relação à formação da população da cidade, na fatia de pessoas que não possuem o Ensino Médio com 25 anos ou mais, os números são bastante significativos. Somando-se os analfabetos, as pessoas com o Ensino Fundamental incompleto e os que não completaram o Ensino Médio até o ano de 2010, os mesmos atingiam uma taxa superior a 60% da população ouropretana, como se pode ver no gráfico 2:

**GRÁFICO 2 – Escolaridade das pessoas acima de 25 anos na cidade de Ouro Preto-MG**

**Escolaridade ouropretana - 25 anos ou mais**



**Fonte:** Atlas Brasil - IBGE/2010

Tomando-se como referências os dados relacionados do Atlas Brasil/IBGE, da pesquisa realizada no ano de 2010, nota-se uma grande fatia de pessoas que poderiam estar cursando o Ensino Médio na cidade de Ouro Preto.

Segundo dados do Educacenso<sup>32</sup> de 2013, foram matriculados, na cidade de Ouro Preto, entre escolas urbanas e rurais de dependências administrativas estaduais e municipais, 977 alunos na Educação de Jovens e Adultos, sendo 617 no Ensino Médio. Esses alunos matriculados no Ensino Médio eram, segundo o Censo Escolar, todos de escolas estaduais. Somando-se os alunos da EJA no Ensino Médio, Ouro Preto possuía 445 alunos matriculados nas escolas estaduais, segundo o Censo Escolar da Educação Básica do ano seguinte. Acredita-se, assim, ser um número muito baixo para uma população de mais de 42 mil habitantes que não completou ou frequentou o Ensino Médio (61,2%). Outro ponto importante a ser observado é a queda considerável de aproximadamente 45% de matrículas em um intervalo de apenas um ano. Um cenário que poderia ser muito mais interessante se a situação educacional não fosse tão desfavorável.

<sup>32</sup> O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).

## **2.2. As escolas estaduais de Ouro Preto: cenários da EJA no Ensino Médio**

Ouro Preto conta, hoje, com duas escolas onde são oferecidas turmas de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio:<sup>33</sup> a Escola Estadual de Ouro Preto e a Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade.

Situada à Rua Simão Lacerda s/n<sup>o</sup>., no Bairro Saramenha, a Escola Estadual de Ouro Preto é formada por turmas de Ensino Fundamental e Médio e dispõe de um grande espaço físico, com laboratórios de informática, ampla biblioteca, auditório, dois ginásios poliesportivos, amplas salas de aula e banheiros (alguns destes com chuveiros), além de outras características físicas que muito favorecem o espaço educacional. Já abrigou uma escola federal profissionalizante, passando a ser uma escola estadual de Ensino Regular no ano de 1989. Essa escola contabilizava, até 2014, três turmas de EJA (1<sup>o</sup> ano, 2<sup>o</sup> ano e 3<sup>o</sup> ano) e contava com a presença de treze professores lecionando nessa modalidade. As turmas de EJA no Ensino Médio somavam 146 alunos matriculados, dos 694 alunos totais da escola.

A Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade situa-se no Bairro Alto da Cruz, na Rua Desidério de Matos, s/n<sup>o</sup>. A escola foi fundada no mesmo ano em que se comemorava a Semana de Arte Moderna e o centenário da Independência do Brasil (1922) e funcionava, inicialmente, em prédios particulares da cidade. Em 1947, foi transformada em grupo escolar e, a partir de 1966, passou a funcionar em prédio próprio. Já abrigou cursos de Magistério e técnico de Enfermagem nos anos 1980. Até o momento da pesquisa, a escola abrigava cinco turmas de EJA, contabilizando um 1<sup>o</sup> ano, dois 2<sup>o</sup> e dois 3<sup>o</sup> anos, contando com 185 alunos nessa modalidade, de um total de, aproximadamente, 900 alunos em toda escola. Lecionava nessas cinco turmas da modalidade de EJA, um total de catorze professores.

O propósito para o trabalho com os professores é que possamos conhecer o olhar do professor para o currículo da EJA em ambas as escolas e contar também com seus alunos para

---

<sup>33</sup> A Escola Estadual Padre Afonso de Lemos, situada no distrito ouropretano de Cachoeira do Campo, também possui a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mas ficou fora deste propósito de pesquisa para que se pudesse melhor delimitar o objeto de pesquisa dentro da sede do município. Um fator preponderante dessa seleção é que o município de Ouro Preto está nucleando suas unidades escolares que oferecem EJA Fundamental em sua sede (informação da Secretaria Municipal de Educação – SME/OP), o que faz com que os alunos dos distritos, até mesmo os de Ensino Médio, se desloquem até Ouro Preto para estudar. Prova disso é a constatação, em questionários dessa pesquisa, da presença de alunos que residem em distritos ouropretanos, como Lavras Novas, Santo Antônio do Salto, Santa Rita de Ouro Preto e Santo Antônio do Leite. Como exemplos dessa ação centralizadora podem ser citadas as escolas municipais Isaura Mendes e Alfredo Baêta, que possuíam turmas de EJA até o ano de 2012 e não oferecem mais a modalidade em seus estabelecimentos. Os estudantes da EJA dos bairros onde se situam tais escolas estão matriculados, hoje, na Escola Municipal Monsenhor Castilho Barbosa, situada em bairro distante daquelas escolas. Considerando essa questão muito burocrática e atrelada a questões de política local – o que talvez rendesse outro estudo – preferiu-se deixar de fora a Escola Estadual Padre Afonso de Lemos por ser também uma escola distrital de Ouro Preto.

aproximar sua realidade ao trabalho dos professores enquanto seus formadores. Dessa forma, buscamos conhecer e caracterizar os professores participantes que estão envolvidos no contexto educacional da EJA do Ensino Médio das escolas supracitadas e sua prática em relação ao currículo proposto para esse público, suas propostas curriculares para o trabalho com essa modalidade e atuação com os estudantes jovens e adultos. Por outro lado, buscamos também conhecer os perfis dos alunos, para melhor caracterizar a quem é direcionado o currículo proposto pelos professores na prática em sala de aula.

### 2.3. Conhecendo os atores sob o holofote da realidade

Procurei a EJA por que estava cansada de fazer o meu serviço e dos outros. Cansada de ser motivo de risos enquanto cumpria as minhas obrigações e de outra colega. Eu trabalhava no hospital, no restaurante, e minha função era separar e distribuir a alimentação dos pacientes, mas pra isso precisava saber ler. E eu não sabia. Não conhecia as palavras e não sabia o que cada paciente deveria comer, pois estava escrito nos prontuários e eu não sabia ler. Eu precisava lavar os copos, os talheres, as panelas no inverno frio de Ouro Preto e isso não era minha função. Tinha dias que os dedos doíam. Mas eu tinha que fazer aquilo, para que minha colega de trabalho pudesse fazer parte do meu trabalho. Era coisa pouca, e ela gastava pouco tempo. Mas eu tinha que aceitar, senão faria mal aos doentes. Um dia pensei: preciso aprender a ler! Preciso deixar de ser piada das pessoas! Aí voltei pra escola. No começo era difícil, mas minha irmã me incentivava e às vezes era minha professora em casa. Hoje me orgulho de mim, até poesia sei fazer...

Rita, aluna do 6º ano, em 2008

Peço agora licença ao leitor para trazer esse texto para a 1ª pessoa do singular, pois, nesse momento, assim como na justificativa na Introdução, se faz necessário contar a veracidade de uma história que parece ser a de muitos, mas faz parte do alicerce desse trabalho. Essa história talvez seja a mola propulsora de maior força para que eu pudesse vir a ser um professor militante da EJA – pois assim me sinto agora – e me incentivou a buscar a pesquisa nessa modalidade. Rita<sup>34</sup> é uma mulher como muitas outras brasileiras, mineiras, ouropretanas, atrizes de cenários cotidianos que lutam por uma vida melhor e que precisam voltar para a escola para recuperar seus direitos, sua cidadania e, muitas vezes, sua dignidade. Uma atriz que, sob as luzes do cenário cotidiano, se faz mais que coadjuvante da realidade da Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>34</sup> Resguardando as identidades dos alunos como rezava o nosso Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os nomes dos alunos aqui apresentados são fictícios.

Rita foi minha aluna no 6º ano, e mais tarde, no Ensino Médio, ambos na EJA. Meu caminho encontrou o dessa aluna guerreira na minha primeira semana em sala de aula como professor. Como iniciante, estava empolgado em ensinar todo conteúdo que havia aprendido na Universidade, pensava estar ali para ensinar, colocar em prática minha tarefa, que, na minha inocência, acreditava ser esgotar ao máximo o conteúdo disciplinar. A aula de História sobre “identidades dos alunos e suas origens” foi um lampejo baseado na temática curricular que orientava que a disciplina que eu lecionava deveria trabalhar a história local e a relação com a cidadania. Essa era uma proposta baseada no que eu havia lido no programa curricular e ouvido falar muito do meu diretor. Rita, como todos os seus colegas, levou um objeto que descrevia sua história, a saber, uma bandeja de copa. Disse a pouco “lampejo”, pois, em minha formação, eu jamais havia aprendido como trabalhar com jovens e adultos. Nenhuma disciplina sobre a modalidade de ensino, nenhuma formação complementar e muito pouco tinha ouvido falar sobre a modalidade de EJA. Estava ali me esforçando para manter minha postura e meu ordenado de professor substituto no início de carreira, quando descobri – a duras penas pelas palavras de Rita – o significado da Educação de Jovens e Adultos. A duras penas, pois estava ali como um cristal bruto a ponto de começar a ser lapidado, pois tinha vontade, mas suas palavras significaram um “santo remédio” para a minha displicente ignorância. Rita havia crescido enquanto profissional antes mesmo de me contar a sua história, e cresceria muito mais como cidadã e pessoa (acredito eu) nos quase quatro anos que separavam o 6º ano do final do Ensino Médio. Mas talvez não saiba que tinha me ensinado muito mais que eu a ela, naquela noite em que meu trabalho dentro de uma sala de aula mal começava. Ou melhor: Rita começava a me mostrar a sutileza dos sentidos que diferenciam educar e ensinar.

#### **2.4. Os alunos da EJA de Ouro Preto entram em cena**

A constituição do percurso formativo do aluno da EJA requer uma atenção especial, como se pode notar nesse relato acima e como está frisado ao longo desse texto. São pessoas que, mais que ler prontuários, receitas, itinerários de ônibus, endereços ou ajudar na tarefa dos filhos, precisam se reconhecer enquanto cidadãos e sujeitos de um processo participativo na política, na economia, enfim, no processo de construção da sua sociedade. E, por isso, devem ser *participantespensantes* de um processo de construção do currículo praticado na EJA. Uma direção para esse caminho de construção da identidade cidadã tem com um dos alicerces a escola e a difusão de conhecimento. Mas a redução do número de alunos na EJA no país, como foi apontado anteriormente no texto e

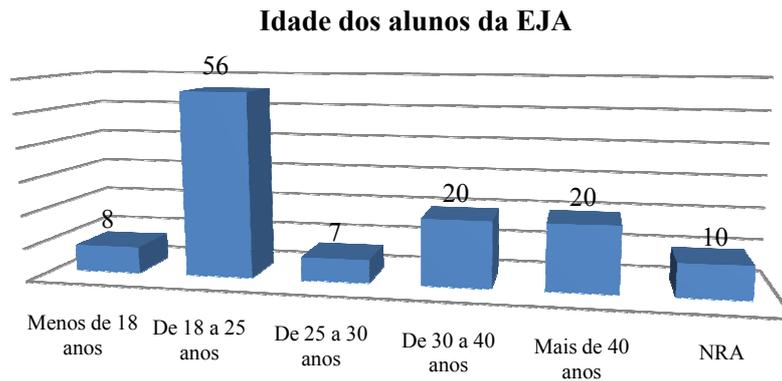
como afirma Porcaro (2014), não está na falta de interesse por parte dos alunos potenciais da EJA. Para a autora, “entre outras razões, o número de alunos matriculados diminuiu devido à falta de ações de divulgação de cursos disponíveis, algo que afeta principalmente os mais velhos” (PORCARO, 2014). Acreditamos que não apenas a divulgação se faz importante, mas também o incentivo e o compromisso constante com a educação dessa faixa etária.

Num primeiro momento de preparação para o trabalho de campo dessa pesquisa, algumas autoridades responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos no município de Ouro Preto argumentaram que o fechamento de algumas turmas, e até mesmo de turnos que ofereciam a EJA, era devido ao desinteresse e à falta de procura pela EJA em Ouro Preto. Assim, como em todo o país, o desinteresse dos responsáveis pela Educação está atrelado ao fato de os investimentos dos órgãos governamentais estarem mais voltados para os alunos fora daquilo que é chamado “distorção idade/série”. Se é cabível afirmar que “as políticas da EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais” (BRASIL, 2007, p. 9), não é de se admirar que os mandatários da Educação requeiram aos jovens e adultos fora da “idade ideal” um projeto educacional menos consistente.

Na cidade de Ouro Preto, por sua vez, não é muito diferente do quadro nacional. Como foi apontado anteriormente, é notória a diminuição de turmas de jovens e adultos na cidade, que, nos últimos anos, se propôs a nuclear a oferta da modalidade em uma única escola para o Ensino Fundamental e que possui turmas de Ensino Médio em apenas um dos seus doze distritos. Esse quadro faz com que alunos dos distritos tenham que se locomover por grandes distâncias para que possam ter legitimado seu direito à Educação e frequentarem as aulas da EJA. Assim também acontece com as longas distâncias entre os bairros que causam desmotivação para os estudantes que tiveram as classes de EJA fechadas em seus bairros, dentro da sede da cidade.

A essa situação adversa, imposta a jovens e adultos, soma-se o surgimento de turmas cada vez mais heterogêneas, que trazem também uma desproporcionalidade nas faixas etárias da EJA, fenômeno que vem acontecendo nos últimos anos na modalidade em todo país. Com esse cenário, onde antes havia predominância de adultos e que alguns atores estão chegando cada vez mais jovens às salas de EJA, torna-se importante a análise desses perfis, para que se possam confirmar essas mudanças e analisar o quadro situacional da modalidade na histórica cidade. Dessa forma, foram aplicados questionários para um melhor conhecimento desses sujeitos da EJA nas escolas de Ouro Preto.

Sobre a idade dos estudantes da EJA, nota-se que, dos 121 sujeitos que aderiram à pesquisa nas escolas ouropretanas, em que 58 foram mulheres e 63 homens, mais da metade possui menos de 25 anos, como mostra o gráfico 3.

**GRÁFICO 3 – Idade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em Ouro Preto-MG**

**Fonte:** Dados coletados e organizados pelos pesquisadores

Tomando como parâmetro a definição de juventude de Tosta (2005) – que desloca o foco da linha jurídica de 18 anos para 30 anos para definir “jovem” – esse número ainda aumenta. Vale ainda notar a presença de oito alunos que ainda não completaram 18 anos e já cursam o Ensino Médio da EJA. Para a autora, o ser adolescente está muito mais apoiado num “sentimento de pertença e de experiência, de *estado de espírito*”, do que “a um dado cronológico” (p. 185).

Para alguns alunos, essa diferença de idade muitas vezes se traduz em problemas de disciplina e descaso por parte de diretores e professores. E a indisciplina é proveniente, na maioria das vezes, de alunos que estão na escola sem propósitos concretos de se dedicarem aos estudos de maneira integral. Segundo relato de alguns alunos da EJA, [falta] “mais educação e respeito de alguns alunos. Diretores mais firmes nas decisões quanto aos alunos mal educados” (Isabel, 1º ano EJA).

Falta educação dos alunos mais novos. Não tenho nada a reclamar do que a escola pode oferecer apesar de ser um pouco desorganizada, mas isso é pelo fato dos alunos não “levar” a sério. Eu gostaria que tivesse mais disciplina e responsabilidade, tantos dos colegas quanto dos professores (Sarah, 3º ano EJA).

Convém ressaltar que muitos alunos atribuem o descaso e a falta de disciplina de outros à gestão da escola e a alguns professores.

Conhecendo melhor os sujeitos da EJA da cidade de Ouro Preto, podemos observar que, além de jovens, muitos ainda não constituíram família. A maioria é solteira (66%) e se destaca dos grupos de casados, separados, viúvos ou aqueles que possuem companheiros. Desses últimos grupos, menos de 30% (36 alunos) vivem com esposo(a) e/ou filhos. Desses, dez vivem com os filhos. Chama também a atenção que quase a metade (45%) dos alunos entrevistados possui filhos,

o que caracteriza uma responsabilidade familiar como provedores de terceiros, ainda que não vivam com esses. Ainda sim, a maioria vive com os pais, familiares, amigos ou sozinhos.

Podendo-se notar, assim, uma forte presença de alunos com idade inferior a 25 anos e até a presença de alguns deles com menos de 18 anos, se fez necessário conhecer um pouco mais da situação desses jovens, bem como dos adultos dessa modalidade.

Com base em Dayrell (2007), acreditamos que a presença desses jovens é cada vez mais marcante na EJA no país. Eles apresentam uma nova faceta para o espaço escolar:

Uma primeira constatação é a existência de uma nova condição juvenil no Brasil. O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Nesta direção, acredita-se que não somente os jovens, mas também os adultos que estão inseridos no processo de Educação amparados pelas leis que garantem educação para todos, transformaram um ambiente que, até pouco tempo, era privilégio das elites, onde existia (e não que isso tenha melhorado consideravelmente) pouco espaço para grupos sociais menos favorecidos:

De fato, as escolas públicas de ensino médio no Brasil, até recentemente, eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os “herdeiros”, segundo Bourdieu, como uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos futuros (DAYRELL, 2007, p. 1116).

Assim como Dayrell, acreditamos que as classes sociais, antes ausentes nas escolas públicas, agora são parte considerável dela, apresentando um arcabouço de novas características em todas as modalidades e segmentos do ensino público. No que diz respeito à renda dos alunos, ao serem perguntados qual era a sua média salarial familiar apenas nove alunos afirmaram somarem a quantia superior a dois salários mínimos. Esse número corresponde a menos de 8% dos alunos entrevistados. Apenas cinco não sabiam ou não responderam e 24 alunos se declararam desempregados ou nunca trabalharam. O destaque fica para a faixa de renda familiar de até dois salários mínimos, que contabilizou 68,6% dos entrevistados. Arelada a essa questão está também a necessidade que muitos desses alunos têm de estudarem à noite, por precisarem trabalhar. Muitos enfrentam jornadas de oito horas ou mais de trabalho e encontram na EJA a melhor forma de completarem seus estudos no Ensino Médio. Acreditam, assim, recuperar o tempo perdido, adquirir conhecimento e buscar melhoria de vida, enquanto conciliam estudos e o trabalho, como expressam algumas de suas falas:

Procurei a EJA, pois trabalhava durante o dia e estudava a noite e preciso me formar mais rápido para cursar algo da minha preferência (Lucas, 1º ano EJA).

Procurei a EJA porque eu trabalhei muitos anos de turno e parei de estudar. Agora estou trabalhando apenas em um horário [turno] e procurei a EJA para concluir o Segundo Grau e poder competir por outros trabalhos (Mateus, 3º ano EJA).

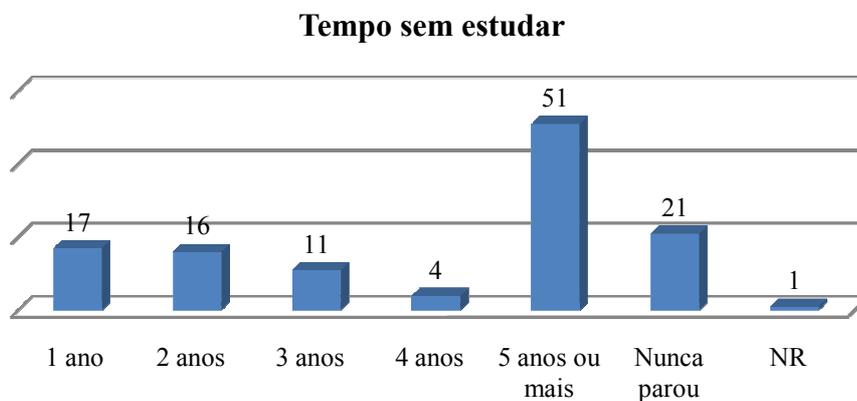
Quis estudar na EJA porque no período do dia eu trabalho e também por que o período da noite o estudo é levado a sério pelo simples motivo da maioria trabalhar e serem adultos. A aprendizagem é mais rápida e as pessoas são maduras (Madalena C, 3º ano EJA).

Parei de estudar por dificuldades financeiras e até mesmo por necessidade de um emprego para dar sustento à minha filha. Procurei a EJA para que eu possa recuperar o tempo perdido e melhorar o emprego (Ana, 1º ano EJA).

Nota-se, no discurso de cada aluno ou aluna acima, a importância do estudo noturno para quem precisa trabalhar para se manter ou criar seus filhos. Pessoas que acreditam que os estudos podem melhorar a sua situação no mundo do trabalho, podendo pleitear melhores empregos e que também vislumbram dar continuidade nos estudos. Estudantes que, outrora, aceitavam as condições sociais impostas pelo sistema sonham, hoje, em cursar uma universidade, melhorar de emprego ou simplesmente se sentirem “um ser humano mais racional e ser algo mais na sociedade” (André, 2º ano EJA). Pessoas antes relegadas a um patamar em que não poderiam dar continuidade aos estudos. Importante ressaltar também que alguns alunos acreditam que, no noturno, os estudantes levam os estudos mais a sério, relacionando essa responsabilidade àqueles que precisam trabalhar durante o dia e não podem mais desperdiçar o seu tempo.

Muitos desses alunos ficaram longe da escola por um longo período. Dos alunos questionados, 51 ficaram de fora da escola por cinco anos ou mais, o que representa um percentual de 42% dos estudantes. Por outro lado, existem aqueles que permaneceram na escola e se dirigiram mais tarde para a EJA e que, ao serem questionados, declararam nunca terem saído da escola. Esses dados estão representados no gráfico 4.

**GRÁFICO 4** – Tempo que os alunos ficaram sem estudar até se matricular na EJA nas escolas de Ouro Preto-MG



**Fonte:** Dados coletados e organizados pelos pesquisadores

No cotidiano desses estudantes da EJA, muitos são os desafios, como trabalho, participação ativa na renda e nas responsabilidades familiares, além de um processo de socialização associado não somente à condição financeira, mas também à sua raça.<sup>35</sup> Muito se tem discutido, em esfera nacional, sobre a presença crescente, ainda que insatisfatória, de negros e outras minorias no ambiente escolar, assim como a presença de classes sociais antes fora de vários segmentos do ensino. Esses sujeitos que, a cada ano, vêm ganhando espaço nas mídias, na academia, nas representações das esferas políticas, em espaços antes considerados para as elites, enfrentam, ainda, muitos preconceitos em relação à sua raça ou origem social. Seu cotidiano está condicionado às mudanças ocorridas no mundo, hoje globalizado, que ressignificam as relações, bem como o modo de vida desses alunos exigindo cada vez mais desses indivíduos. Muitos voltam ou dão continuidade a seus estudos, não apenas para terem uma recolocação no mercado de trabalho, mas também têm a preocupação e a vontade de continuar seus estudos para se sentirem sujeitos cidadãos. A grande maioria declara sua vontade de seguir na vida acadêmica.

Ao serem questionados se pretendem dar continuidade aos estudos, a grande maioria declara que quer ingressar em cursos superiores, cursos técnicos e outros cursos de formação. Dos 121 estudantes que responderam ao questionário, 108 (quase 90%) demonstraram interesse em não parar os estudos no término do Ensino Médio. Muitos sonham em cursar o Ensino Superior e citam cursos como Direito, Engenharia, Enfermagem, Licenciaturas e Administração. Outros falam em se direcionar para cursos técnicos como Edificações, Eletrônica, entre outros. Seus anseios proporcionam uma consciência de que é preciso dar continuidade à vida estudantil, pois esses planos criam expectativas de melhoria da condição social adversa em que muitos admitem estar. “Quero ser, no mínimo, um técnico em mineração”, afirma Paulo, aluno que também sonha em ser um engenheiro.

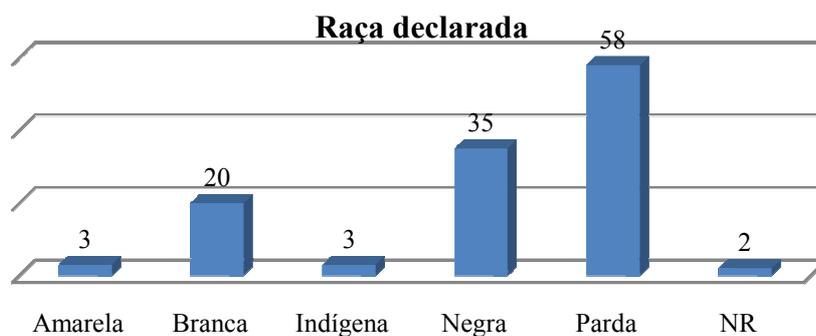
Outro fator relevante quando se quer conhecer os sujeitos da EJA é a sua autodeclaração racial. Analisar suas respostas em relação às suas declarações de raça nas turmas de EJA é importante para se pensar uma aproximação que as proporções raciais tem com a situação socioeconômica desses participantes. Nessa direção, discordamos de ideias que difundem a não existência do racismo no Brasil. Alguns grupos defendem que “raça e cor não importa. No Brasil, o

---

<sup>35</sup> Adotamos aqui o termo raça, para que o aluno se sentisse mais à vontade ao responder aquilo que ele se considerava enquanto indivíduo em um grupo. Sabemos que pesquisas, como do IBGE, se valem das *cores da pele*, como branca, parda ou preta em autodefinição, mas acreditamos ser, no momento da pesquisa, uma maneira menos agressiva para questionários que não se pretendiam ser tão criteriosos quanto à cor, mas sim ao reconhecimento de grupo. Outra questão é que acreditamos que nomenclaturas como “negra” ou “indígena” tem mais a ver com a noção da autodefinição por parte dos respondentes da pesquisa. Nessa direção, não pretendemos aqui estender a discussão sobre esse tema, pois isso não é intuito desse trabalho. Visamos conhecer esses grupos e sua noção de pertencimento de grupo racial e não uma discussão sociológica sobre a ideia de raças.

maior preconceito é contra os pobres em geral, não contra indivíduos dessa ou daquela cor”<sup>36</sup>. Acreditamos que esse ponto de vista possa ser uma visão simplista das discussões culturais, sociais, políticas e também educacionais do país. A partir desse quadro, consideramos que o racismo é ainda uma questão muito marcante no âmbito social e, por consequência, no meio escolar. E que esse racismo pode, muitas vezes, definir inclusive quem permanece na escola sem se deparar com a situação de distorção/série. Importante frisar que, aqui, se encontram as opiniões de como esses alunos se percebem dentro das divisões étnicas e suas noções de pertencimento podem definir escolhas e atitudes, inclusive na vida escolar. Dessa maneira, o gráfico 5 representa as raças declaradas entre os alunos do Ensino Médio na EJA nas escolas de Ouro Preto.

**GRÁFICO 5** – Raça declarada pelos alunos da EJA das escolas de Ouro Preto-MG



**Fonte:** Dados coletados e organizados pelos pesquisadores

Como pode ser visto no gráfico 5 a maioria dos alunos se declara pertencente aos grupos dos negros ou pardos. Aproximando essa questão aos dados sociais que ressaltam um grande contingente vivendo muitas vezes com baixas rendas familiares (22 alunos desempregados e 83 com renda familiar de até dois salários mínimos), deve-se considerar que esses alunos da modalidade de EJA em Ouro Preto são de classes sociais baixas e a maioria, pardos ou negros.

É válido evidenciar, aqui, o fato desses alunos considerarem a continuidade de seus estudos uma questão de grande importância. Esses estudantes chegam à EJA com seus perfis distintos,

<sup>36</sup> Esse trecho é uma citação de Ali Kamel, em seu livro *Não somos racistas* (2006, p. 112). Nesse livro o autor defende que a desigualdade no Brasil é apenas social, e não racial. Acreditamos ser um olhar simplista se tomarmos como referência o longo período de agruras vividos pelos escravos e seus descendentes na História do Brasil que perdurou (e ainda perdura) após a Lei Áurea. Acreditamos que o racismo se reflete nos mais de 75% dos jovens mortos no Brasil pela violência urbana serem negros; na baixa proporção de negros e pardos nos cursos superiores de maior prestígio; nos percentuais das representações políticas. E, por consequência, nas altas taxas das turmas onde a maioria não teve a chance de estudar naquilo que o governo define como “idade certa”.

embebidos de sonhos e responsabilidades e têm plena consciência da importância que a escola tem em suas vidas. E isso pode ser visto no discurso de alguns alunos:

Eu desejo fazer um curso superior e também, mais pra frente, uma pós-graduação. Pretendo ingressar na UFOP no curso de Jornalismo. E uma das coisas mais importantes que eu conquistei até aqui é o meu conhecimento, que eu espero que cada dia seja mais amplo e completo. Eu, particularmente, valorizo muito isso (Sarah, aluna do 3º ano EJA).

É notório que muitos desses alunos reconhecem o valor desse cenário onde sabem, na maioria das vezes, que não podem atuar como meros coadjuvantes. Nesse sentido, acreditamos e ressaltamos mais uma vez, a importância desses estudantes serem sujeitos na construção do saber, como *praticantespensantes* de um processo educacional do qual fazem parte professores, alunos e toda a comunidade escolar.

## 2.5. Em cena, os professores da EJA

Ser professor de jovens e adultos não é tarefa fácil. Esses educandos requerem muito mais que o simples aprendizado do conteúdo de cada disciplina. Na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio não é diferente. Trabalhar com perfis tão heterogêneos requer do professor da EJA um processo de formação que privilegie as diferenças, que supra as necessidades de um aprendizado diferenciado dos processos de outras classes do ensino. Muitas vezes, esses professores chegam às classes do noturno vindos dos turnos diurno ou vespertino, e o que pode ser visto é

a ocorrência da Educação de Jovens e Adultos pelas mãos de professores do próprio sistema regular de ensino, que buscam, nessa atividade, uma complementação salarial, ou de pessoas envolvidas com movimentos sociais, trabalhando pela causa abraçada. Por esse motivo, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, o que pode por a perder a qualidade do processo de ensino (PORCARO, 2013, p. 52).

Concordamos com Porcaro que existe a falta de uma formação de professores mais concreta e direcionada para esse público, uma vez que as licenciaturas, de forma geral, não oferecem formação para atuação nessa modalidade. O professor da EJA necessita saber das características e as vivências dos alunos, ser um profissional reflexivo apoiado na visão de que seus alunos, por diversos caminhos, estão nas classes de EJA em busca de um direito negado ou recuperando um tempo perdido. Assim, a aproximação do professor com o cotidiano e as agruras desses alunos, de forma compreensiva, pode ser um importante aliado no processo de ensino e aprendizagem.

Mas esses professores, muitas vezes, não se assumem ou se reconhecem como produtores do currículo praticado nas escolas. Em muitos ambientes educacionais estes se tornam reprodutores de currículos rígidos, orientando-se por vias tradicionais de propostas educacionais, como denotam Pedroso, Macedo e Faúndez (2011, p. 189):

Se os professores responsáveis pela articulação curricular e práticas pedagógicas foram formados dentro de uma tradição de controle ou de currículo prescritivo, em que o outro é quem define, questiona-se se esses mesmos professores se percebem como sujeitos de sua aprendizagem. [...] as questões que emergem ao se pensar no aluno, seja em sua subjetividade, nas referências culturais, nas experiências de vida, seja no desenvolvimento do pensamento crítico, dizem respeito também ao professor.

Dessa forma, o professor, que poderia ser um elo para o reconhecimento dos direitos do aluno da EJA, torna-se um mero reprodutor de processos educacionais que deveriam ter sido superados ou adaptados para a nova realidade das escolas, quando se trata de trabalhar a cultura desses alunos. Muitos professores se encontram nessa condição, como multiplicadores de uma cultura baseada nas propostas tradicionais, resquícios de um ensino voltado essencialmente para as elites.

Para conhecer os professores que lecionam no Ensino Médio da EJA de Ouro Preto, buscamos, num primeiro momento dessa pesquisa, a aplicação de questionários para dezesseis professores (aproximadamente 60% dos professores da EJA em Ouro Preto). Desenhando um perfil geral desses professores, vislumbramos uma compreensão, ainda que de forma parcial, tendo por base algumas perguntas em forma de questionários. Essas questões relacionavam-se ao perfil desses professores, para melhor conhecê-los.

Dos dezesseis professores que se dispuseram a responder o questionário proposto, onze eram homens e cinco mulheres. No ano de 2014, três professores tinham até 30 anos, quatro estavam na faixa etária dos 31 aos 40 anos, e os outros nove tinham acima de 40 anos de idade. No que tange à questão do estado civil desses participantes, nove professores eram solteiros, cinco eram casados ou tinham companheiras e dois eram divorciados. A maioria dos professores morava sozinho e nove desses professores não tinham filhos. Dos dezesseis professores respondentes do questionário, nove se declararam pertencentes às raças negra ou parda.

Diniz-Pereira (2007), em seus estudos sobre os perfis dos licenciandos, afirma que as pessoas que procuram as licenciaturas são, em sua maioria, advindas de classes sociais menos favorecidas financeiramente. Da mesma forma, as condições salariais desfavoráveis dos professores em atividade não os proporcionam vislumbrar uma mobilidade social, nem grandes melhorias na sua situação financeira. Essa classe trabalhadora, cada vez mais num “crescente processo de proletarização do profissional do ensino” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 25), vivencia problemas

muitas vezes discutidos nos sindicatos e na academia, que confirmam que o trabalho docente está ainda distante de ser reconhecido em sua importância social.

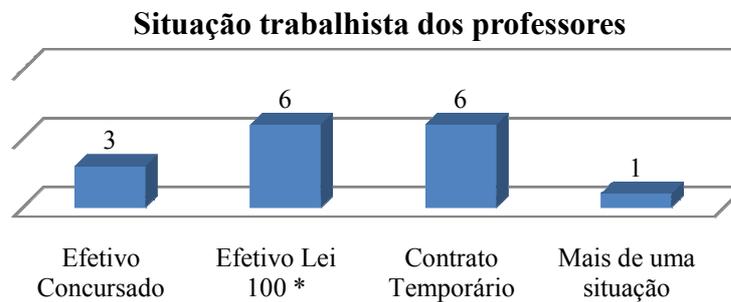
Tomando como referência os questionários aplicados, acreditamos que a situação financeira desses professores da EJA do Ensino Médio em Ouro Preto é, de fato, precarizada. Dos dezesseis entrevistados, nenhum declarou que recebia como ordenado um valor superior a quatro salários mínimos<sup>37</sup> e seis desses professores declararam receber menos de dois salários mínimos.

Para atingirem essa faixa salarial, alguns professores trabalham em diferentes turnos de trabalho ou em mais de uma escola. Um dos professores declarou trabalhar em três escolas, nove trabalham em duas escolas e seis em apenas uma. Além de lecionar, três professores exercem outras atividades não associadas à Educação.

Fator que influencia diretamente a situação desses professores, e, acreditamos que influencia inclusive na qualidade das aulas aplicadas nas classes de EJA, é a situação trabalhista desses professores. Além de não serem remunerados condignamente pelo trabalho docente realizado, muitos ainda convivem com a instabilidade profissional, que acreditamos ser prejudicial, tanto no desenvolvimento profissional desses professores, quanto no processo de aplicação de uma prática que favoreça aos alunos da EJA. Ao vermos o gráfico abaixo, constatamos que poucos professores dessa modalidade são efetivos, o que talvez possa sugerir que a modalidade não seja preferência dos professores efetivos, que são os primeiros a escolherem suas turmas nas distribuições anuais de classes nas escolas. Não se pode afirmar os fatores que levam a esse quadro, o fato é que o número reduzido de professores efetivos na EJA dessas escolas pode sugerir que a preferência desses professores possa estar ligada à efemeridade de se lecionar na EJA. Com turmas que terminam, muitas vezes, no meio do ano letivo, acreditamos que muitos desses possam preferir planejar um trabalho de um ano inteiro em uma turma. Outro fator preponderante é o fato dos fechamentos de turmas da EJA por contingente, o que leva a uma confusão nos horários pré-estabelecidos no início de cada ano letivo nas escolas: ao escolher outras turmas que não na EJA, os professores têm menos riscos de ficar com menos aulas em um único turno, uma vez que, com poucas turmas de EJA, como é o caso das escolas pesquisadas (três turmas em uma escola, cinco em outra), professores com disciplinas que têm, no currículo, menos aulas por classe (como é o caso de Sociologia, Filosofia e Artes, normalmente com uma aula apenas por turma) e que possuem menos aulas semanais correm o risco de terem menos aulas no turno em que se encontra a EJA, incorrendo na probabilidade de ter que dar aulas em mais de uma escola ou em turnos diversos, proporcionando, assim, um horário de trabalho muitas vezes confuso ou salário reduzido pelo fechamento de classes. A situação profissional desses professores da EJA está representada no gráfico 6:

---

<sup>37</sup> A base de referência de cálculos tinha, no momento dos questionários, a aproximação numérica de R\$ 700,00 por salário mínimo.

**GRÁFICO 6** – Situação trabalhista dos professores da EJA das escolas de Ouro Preto-MG

**Fonte:** Dados coletados e organizados pelos pesquisadores.

\*A Lei complementar 100/2007, do governo de Minas Gerais, decretou, em seu Artigo 7º, por “razão de natureza permanente da função para qual foram admitidos”, tornou “titulares de cargo efetivo” professores que não passaram por concurso público, como define a Constituição Nacional.

Esses professores, muitas vezes, têm um número excessivo de alunos, o que também pode influenciar diretamente na qualidade das aulas ministradas. A maioria desses professores tem mais de duzentos alunos, o que interfere também num atendimento mais individualizado a esses jovens e adultos.

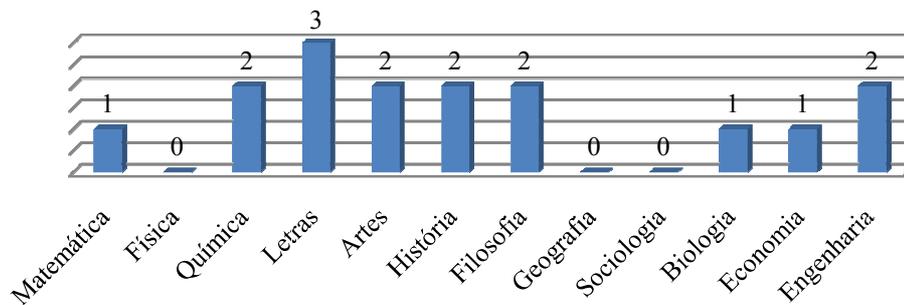
Além de possuírem muitos alunos, os professores, recorrentemente, não são preparados para lecionar para esses alunos. Porcaro, em sua tese de doutoramento, descreve o professor de EJA como “um profissional que traz uma formação geral, em um curso de graduação – Pedagogia ou licenciaturas – mas, em nenhuma das situações, uma formação específica na área da EJA” (PORCARO, 2011, p. 63). Para ela, o professor de EJA passa por momentos de dificuldade em seu processo didático, pois, muitas vezes, vive uma nova situação em seu trabalho ao lecionar nessa modalidade, dificuldade que vai além dos obstáculos existentes na Educação de maneira geral e é “obrigado a desenvolver sua prática pedagógica sem uma formação específica, formando-se para esse trabalho a cada dia, com a própria prática, no cotidiano escolar” (PORCARO, 2011, p. 148).

Concordando com essa autora, essa pesquisa aponta para a formação dos professores dessa modalidade em que muitos deles têm boas formações, mas nenhum deles cita qualquer tipo de formação específica para o trabalho com a EJA.

Não tive nenhum contato com a Educação de Jovens e Adultos na minha formação. Eu fui ter contato quando me formei e eu entrei em sala de aula. Aí eu tive que pegar o CBC para analisar o CBC. Peguei os livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos para ver como é que era formulado, formuladas as questões. É, e aí, eu tive que ser autodidata mesmo (Prof. Inácio).

Além das formações em licenciaturas da maioria desses professores não privilegiarem a EJA, observa-se, aqui também, a presença de professores sem formação nas licenciaturas. Esse também não é um quadro incomum no país, pois, muitas vezes, encontram-se lecionando profissionais que não têm formação didático-pedagógica. Tal fenômeno não é privilégio apenas da EJA e várias outras modalidades de ensino passam por tal situação. Muitos profissionais acabam por se tornarem professores e não se formaram como tal, ainda que alguns procurem por formações complementares depois que ingressam na Educação. Muitos desses, então professores, acabam por lecionar baseando-se nas experiências que tiveram enquanto alunos, num processo de improviso e/ou reprodução de práticas e metodologias impróprias para as modalidades de ensino em que se encontram ensinando. O gráfico 7 representa as formações declaradas pelos professores:

**GRÁFICO 7** – Formação acadêmica dos professores da EJA das escolas de Ouro Preto-MG



**Fonte:** Dados coletados e organizados pelos pesquisadores

Nota-se que, dos dezesseis professores entrevistados, três não são originários de licenciatura. Como se pode ser observado no gráfico 7, dois são engenheiros e um é economista. Aqui, não questionamos suas qualidades como professores, mas destacamos que, em sua formação acadêmica, a chance de terem uma formação inicial para lecionar é pequena.

Dos dezesseis professores, apenas um teve sua formação em instituição privada; os outros quinze são oriundos de instituições públicas e um desses professores estava ainda em formação na licenciatura. Sobre cursos de pós-graduação, boa parte desses professores passou por essa formação, mas nenhum manifestou formação complementar para o desenvolvimento de trabalhos na Educação de Jovens e Adultos. Um deles havia cursado o mestrado profissional, oito haviam feito especializações em sua área ou afins e sete haviam feito pós-graduação, sendo que três a fizeram em área de conhecimento diferente da graduação ou distinta daquilo que lecionava.

Importante ferramenta que pode ser voltada para o trabalho com a EJA é a formação continuada. Mas, como dito anteriormente, nenhuma dessas formações complementares tem a ver

com o tema. Uma alternativa para a formação desses professores são as atividades de formação continuada oferecidas pelos órgãos governamentais e alguns desses professores passaram por esse tipo de formação, mas, ainda sim, não participaram de nenhum desses processos relacionados à modalidade. Perguntados sobre a participação em atividades de formação continuada nos últimos dois anos, a metade desses professores responderam positivamente, mas nenhum tipo de formação voltado para o trabalho com os jovens e adultos.

Esses fatores apontam para um problema pontual na formação que, como afirmado por Porcaro (2013), se relaciona ao fato de que esses professores aprendem na prática. Essa situação parece se tornar mais delicada, uma vez que a maioria deles está na EJA há mais de cinco anos e não passou por nenhum processo de formação para o trabalho com a EJA, nem inicial, nem de forma continuada. Dos dezesseis professores, catorze já estão lecionando na EJA há mais de cinco anos.

Nota-se, ainda, uma situação que pode apontar para uma condição histórica da EJA. Apesar dos professores, em sua maioria, terem muito tempo de profissão (dos dezesseis entrevistados, onze tinham mais de dez anos de formação e alguns até mais de vinte anos), a proporção de tempo não corresponde ao tempo de trabalho na EJA. Ou seja, nenhum desses professores ultrapassa a casa dos quinze anos lecionando na EJA (o número mais alto é doze anos), ainda que alguns deles tenham quase trinta anos de experiência em sala de aula. Nessa direção, pode-se creditar esse número baixo em “anos lecionando na EJA” ao processo de legitimação e difusão da EJA como modalidade reconhecida em seus direitos ser também recente.

### 3. O CURRÍCULO DA EJA NO ENSINO MÉDIO EM OURO PRETO: CENAS DO COTIDIANO COLETIVO

Neste capítulo, apresentaremos o que pensamos ser a parte mais significativa da pesquisa de campo realizada, para que se possa tentar entender as práticas curriculares nas escolas que oferecem a EJA no Ensino Médio em Ouro Preto. Chamamos de “mais significativa”, pois nela apresentaremos de forma qualitativa como são vistas de maneira mais aprofundadas o currículo e suas relações com a escola, o Estado, a cultura e o cotidiano dos alunos, a prática na sala de aula e suas peculiaridades.

Num primeiro ato de pesquisa de campo, buscamos apresentar os perfis dos atores de nossa pesquisa, suas características sociais, suas primeiras perspectivas em relação à Educação. Alunos e professores de um espaço e tempo que trazem consigo histórias de vida, muitas vezes, marcadas por um contexto social de agruras que tem, como cenas relevantes, a constante luta pelo reconhecimento do direito à Educação, à igualdade social e à emancipação. Aqui, nos referimos tanto aos alunos como aos professores, que também vivem esses momentos de situação adversa, como vimos nos perfis analisados acima. Ainda que muitos não se sintam como sujeitos desse processo, que pode ser parte de um rompimento das amarras de um universo de subalternização, podemos enxergar, aqui, se desenvolver um reconhecimento, ainda que de forma indireta, da importância que esses atores dão à formação acadêmica e sua presença nesse cenário enquanto *participantes pensantes*.

Diante das questões propostas e dos objetivos da pesquisa, a abordagem qualitativa mostrou-se a mais adequada para o desenvolvimento desse trabalho. Ao nos perguntarmos como são desenvolvidos os conteúdos curriculares para a EJA, buscamos entender como são vistas as práticas curriculares por professores e alunos das escolas participantes da pesquisa. Num primeiro momento trabalhamos com questionários para alunos e professores para conhecermos um pouco dos perfis dos envolvidos com o currículo do Ensino Médio da EJA. Algumas dessas questões foram colocadas no capítulo anterior, na parte que configura os perfis desses atores, bem como a presença de algumas falas desses participantes em relação à suas perspectivas perante a escola, seu cotidiano e seus anseios. A esse processo de investigação guardamos um espaço de análise para conhecer um pouco sobre esses participantes e no que os currículos podem influenciar seus caminhos. Algumas falas, como as citadas anteriormente, dão o tom sobre o que esperam alguns estudantes da EJA, como os mesmos enxergam a escola e, acima de tudo, o que esperam daquilo que aprendem nela. As falas dos alunos foram analisadas no sentido de abrir espaço para estabelecer relações daquilo

que os mesmos esperam de maneira geral e aquilo que a escola pode proporcionar. Não se trata de uma análise aprofundada do que acreditam os alunos, mas um primeiro conhecimento sobre nosso objeto de pesquisa e uma centelha para as questões tratadas com os professores e suas práticas curriculares; por isso, se encontram no capítulo que descreve o seu perfil. Acreditamos que essas falas anteriormente utilizadas na apresentação desses sujeitos servirão à frente como uma comparação no momento de análise de conteúdo das falas dos professores sobre esses alunos perante as práticas curriculares descritas por esses professores. Após esse primeiro ato, o trabalho se direcionou para um recorte, selecionando cinco professores das duas escolas eleitas, que terão suas falas analisadas. Nesse sentido, procuramos buscar, nas falas desses professores, questões que se alinham com ideias expostas pelos nossos referenciais teóricos, aproximando tais falas de conceitos sobre o desenvolvimento e a aplicação desse currículo em salas de aula da EJA no Ensino Médio, a construção do currículo e a aproximação do cotidiano e da cultura dos alunos, além dos conflitos na formação desse currículo. Nessa direção, analisaremos as propostas do Estado para essa modalidade, como Parâmetros Curriculares, pareceres e leis que regem a Educação de Jovens e Adultos.

Entendendo, como Bogdan e Biklen (1994, p. 49), que “as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários”, buscamos, aqui, os significados do currículo oferecido aos estudantes jovens e adultos da colonial cidade. Tentando traduzir em uma descrição da prática curricular em sala de aula, buscamos ilustrar a construção dos currículos na visão dos sujeitos da pesquisa.

Ainda sobre essa abordagem qualitativa, o instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada. Dentro dessa perspectiva, os professores entrevistados saíram do grupo dos professores que se propuseram a responder o questionário proposto no primeiro ato da pesquisa de campo. Entendemos, aqui, a entrevista “como uma conversa orientada para um fim específico, uma relação amistosa [...] para que as questões surjam naturalmente, evitando que a entrevista se torne um questionário oral” (CRUZ; RIBEIRO, 2004, p. 30).

Com as entrevistas transcritas, partimos para a análise de conteúdo baseada em Bardin (2010). Essa análise das comunicações procura compreender o sentido das falas dos sujeitos da pesquisa. Para Bardin (2010, p. 37),

a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados (exemplo: a análise temática), embora ser também a análise de significantes (análise lexical, análise dos procedimentos) [...] uma técnica que consiste em apurar descrições de conteúdos muito aproximativas, subjetivas, para por em evidência com objetividade a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido.

Dessa forma, a proposta é de melhor analisar o que dizem – implícita ou explicitamente – os posicionamentos dos professores em relação às questões acerca dos currículos utilizados e praticados nas escolas.

A aproximação com os alunos da EJA no Ensino Médio das escolas de Ouro Preto e conhecê-los, ainda que de maneira mais concisa, foi de suma importância. Suas respostas sobre seu perfil e sobre as temáticas *currículo* e as *práticas educacionais em sala de aula* se justifica pela análise das perspectivas que esses alunos têm sobre os seus direitos de estarem cursando a EJA. Sobre como eles veem como são ensinados os conteúdos aos mesmos. Se aquilo o que lhes ensinam os professores é realmente relevante para suas vidas.

O trabalho de pesquisa voltado para os professores, que vai além dos questionários, está no alicerce das análises sobre como os mesmos enxergam esse desenrolar do currículo em sala de aula. Como os responsáveis pela apresentação desse currículo enxergam o espaço de formulação e desenvolvimento das propostas sobre o que se deve oferecer como currículo para esses alunos jovens e adultos. Como esses professores enxergam os alunos que estão cursando a modalidade de EJA. Nessa direção, as entrevistas com os cinco professores da EJA, mencionados anteriormente, servem de alicerce para as análises deste capítulo. A seguir, conheceremos um pouco mais sobre esses professores.

### **3.1. Professores da EJA: personagens de uma história em construção**

Retomando a ideia de cenários que têm por estrutura de fundo a cidade de Ouro Preto, achamos por bem homenagear o episódio histórico mais relevante dessa cidade.<sup>38</sup> A partir de um dos capítulos mais significativos da História do Brasil, visamos utilizar importantes nomes de pessoas ligadas à Inconfidência Mineira para denominar os professores que participam dessa pesquisa por meio das entrevistas semi-estruturadas, salvaguardando, assim, suas identidades. A opção por resguardar a identidade de tais professores foi acordada com os mesmos e com as escolas no momento de pesquisa. Apesar de suas exposições não os minimizarem e, acreditamos, não causarem mal-estar nos mesmos se fossem utilizados seus nomes reais, preferimos mantê-los em anonimato, como rezaram nossos termos de compromisso. Os nomes utilizados no momento de

---

<sup>38</sup> Aqui se justifica também a veia nativa da cidade estudada e a de historiador que continuam no fluxo da minha pesquisa. Esse episódio histórico marcou muito minha infância que também teve como cenário nos meus primeiros anos escolares. Respirar Ouro Preto talvez tenha me feito tornar historiador, daí tal influência no meu trabalho. Esse momento histórico me ensinou a respeitar essa cidade e seu povo, que mesmo, por vezes, não se reconhecendo parte dessa história, continua fazendo-a acontecer. Essas pessoas que lutam por sua “liberdade ainda que tardia” – e boa parte delas se encontra na EJA – são razão suficiente para tal pesquisa.

descrição são meramente fictícios e nada têm a se comparar com os perfis dos professores participantes, em se tratando da história peculiar de cada personagem histórica escolhida. São apenas simples homenagens ao panteão dos inconfidentes, personagens que tornaram o cenário estudado tão evidente na História.

Se a História Contemporânea coloca em xeque as intenções do ideal de liberdade proposto pela Inconfidência Mineira<sup>39</sup>, considerando-a apenas elitista e separatista, não nos furtamos de considerar esses professores participantes da pesquisa como libertadores de um povo oprimido, que não tem as mesmas oportunidades que se apresentam às elites do país. Aqui, acreditamos que a licença poética<sup>40</sup> é predominante e não a relativização desses professores com os conjurados desse episódio. Professores que acreditamos assumir o compromisso de educadores. O “compromisso do profissional com a sociedade” e que, “como homem, não pode estar fora de um contexto histórico-social em cujas inter-relações constrói seu eu” (FREIRE, 2011, p. 23-24). Compromisso esse que sugere o conhecimento e, muitas vezes, o reconhecimento das e nas dificuldades enfrentadas e das qualidades apresentadas por esses alunos.

O professor Joaquim tem 50 anos<sup>41</sup> e possui formação em Engenharia Metalúrgica. É separado e tem uma filha. Durante sua graduação, foi monitor e acredita que essa primeira experiência ensinando ajudou muito na sua formação enquanto professor. Segundo o mesmo, mais tarde, cursou algumas disciplinas pedagógicas, por indicação de uma diretora de uma escola onde trabalhou, curso que denominou como “complementação pedagógica”. É especialista em ensino de Física. Começou na rede particular de ensino e, logo depois, começou a trabalhar com a EJA, na rede pública de ensino. Atua como professor há quase vinte anos e leciona na EJA há pouco mais de cinco. Afirma ter conhecido a EJA no cotidiano da escola e que, em nenhum momento de sua formação, recebeu formação para o trabalho a ser realizado com jovens e adultos.

O professor Inácio tem 38 anos e é formado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas. É solteiro e não tem filhos. Tem pós-graduação em Engenharia de Produção e, atualmente, cursa uma pós-graduação sobre desigualdade social. Atua como professor

---

<sup>39</sup> Apesar de viverem tempos difíceis com a escassez do ouro e a ameaça da derrama (cobrança das cotas de ouro atrasadas feitas pelas cobranças anuais que deveriam chegar a 1,5 toneladas do metal precioso), o ideal de liberdade vislumbrava apenas livrar dos impostos as elites mineiras e emancipá-las, livrando-as do domínio da Coroa Portuguesa. De nada tem a ver com a liberdade sonhada pelos e para os escravos. O sistema social seria mantido e a escravidão teria os mesmos moldes. Os escravos seriam ainda considerados bens daqueles que organizaram a conjuração e demais membros da alta sociedade mineira. Exemplo clássico dessa situação é Alexandre da Silva, escravo de Padre Rolim, que fora a leilão após o confisco dos bens do clérigo inconfidente, e que, mesmo tendo lutado com os soldados e considerado à época homem de confiança de Rolim, continuou a ser tratado como objeto do seu senhor. Nesse ambiente de revolta e anseio por liberdade, o senhorio preocupava em manter seus bens que poderiam ser arrolados pela derrama, inclusive os seus escravos (SANT’ANNA, 2000).

<sup>40</sup> Os primeiros nomes aqui usados são os de Joaquim José da Silva Xavier, Inácio de Alvarenga Peixoto, Bárbara Heliodora, Thomás Antônio Gonzaga e Maria Dorotéia Joaquina de Seixas (a Marília de Dirceu).

<sup>41</sup> Os dados cronológicos aqui se referem ao final do ano de 2014, quando foram feitas as entrevistas. Optamos por manter o texto no presente para melhor cadência na leitura do texto e também por esses professores continuarem lecionando na modalidade.

há, aproximadamente, cinco anos, lecionando na EJA nesse período. Possui contrato temporário e trabalha em uma única escola. É também integrante do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.<sup>42</sup> Assim como o professor Joaquim, Inácio afirma não ter passado por nenhuma formação que tivesse como tema a Educação de Jovens e Adultos em seu período de formação, apesar de ter citado que o curso que está fazendo sobre as desigualdades sociais tem ampliado seus conceitos em relação ao perfil do aluno da EJA.

A professora Maria tem 51 anos e leciona Língua Portuguesa na EJA. É separada e vive com os dois filhos. Graduada em Letras, possui pós-graduação em Português e suas Literaturas e atua como professora da rede pública há mais de 20 anos. Trabalha em duas escolas e é efetiva não concursada no cargo que ocupa, lecionando para a EJA. Ela destaca que se tornou professora por opção, pois, desde muito jovem, tinha o sonho de ser professora. Trabalha com a EJA há mais de 13 anos, mas só nos últimos anos assumiu turmas de Ensino Médio. Mesmo com esse tempo na EJA, assume nunca ter feito nenhuma formação continuada para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos e, durante sua formação, também não estudou nada sobre o tema.

O professor Tomás é formado em Licenciatura em Filosofia e tem 34 anos de idade. Solteiro, é formado há mais de dez anos e não tem filhos e é efetivo não concursado. Trabalha em duas escolas lecionando a disciplina do curso que tem sua formação, atuando no Ensino Médio há pouco mais de seis anos. Assim como seus colegas de profissão, afirma nunca ter passado por uma formação que fosse voltada para a EJA, aprendendo a trabalhar com a modalidade como outros professores mencionaram, no cotidiano da sala de aula.

A professora Bárbara é casada e tem três filhas. Formada em Biologia, tem mestrado na mesma área. Formada há mais de dez anos, começou a lecionar na EJA há, aproximadamente, cinco anos e afirma que, quando se graduou, não passou por nenhuma formação para o trabalho com jovens e adultos. Também nesses anos lecionando nunca teve algum tipo de formação continuada que tivesse como foco o trabalho com a modalidade.

Retomando o objetivo geral dessa pesquisa, que se propõe descobrir como são desenvolvidos os conteúdos curriculares da EJA do Ensino Médio nas escolas de Ouro Preto, os professores se tornaram vozes importantes para que investigássemos os currículos dessa modalidade. Identificados os perfis dos professores e alunos, sujeitos da prática curricular e estudados os temas que amparam essa pesquisa – currículo, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos –, partiremos para as categorias surgidas a partir da análise de conteúdo, advindas das entrevistas semi-estruturadas feitas com os professores participantes da pesquisa. As mesmas têm

---

<sup>42</sup> O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio é uma proposta do Ministério da Educação, lançada em 2013, de oferecer formação continuada aos professores do ensino médio nas 27 unidades da Federação. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).

como foco o desenvolvimento de tais currículos, mas não se furtam de conhecer o cenário e os atores que participam de alguma forma desse processo. Aqui, Estado, escola, professores e alunos são vistos como atores do processo de construção de uma prática voltada para os arcabouços do ensino e aprendizagem propostos nas ditas escolas.

### **3.2. Estado e currículo: horizonte de um cenário**

Neste ítem, temos por intenção demonstrar como o Estado se coloca em relação aos currículos propostos para a Educação de Jovens e Adultos. A partir dos documentos de referência nacionais e estaduais, aproximaremos o discurso dos professores e como os mesmos enxergam as orientações governamentais para exercer o seu trabalho tendo por orientações o Currículo Básico Comum e demais resoluções nacionais e estaduais.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e suas correções realizadas por meio da Lei nº. 12.796, reza como obrigatória a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos e que o Estado tem o dever de garantir o “acesso público e gratuito aos Ensinos Fundamental e Médio para todos os que não os concluíram em idade própria” e que o “acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão [...] acionar o poder público para exigí-lo” (BRASIL, 2013). Dessa forma, o Distrito Federal, cada Estado e municípios devem promover a Educação voltada a jovens e adultos, pois essa é premissa do direito à Educação para estudantes dessa modalidade de ensino.

Para além de um direito igualitário, podemos observar também que, desde o Parecer CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000, o Estado colocava como prioridade as especificidades para o trabalho com a EJA, quando afirma, em parágrafo único, em seu artigo 5º que

como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à Educação;

II – Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000).

Nota-se, nessa passagem do Parecer, que os princípios acima mencionados versam sobre um público de identidades específicas e que devem ser congratulados com um ambiente educacional voltado para as suas peculiaridades, para que se reparem com vistas à isonomia, um direito subjetivo que é a Educação Básica. Nesse processo que prima pela equidade, um currículo que preze por essas especificidades do trabalho com jovens e adultos é de grande valia. Acreditamos que um currículo que priorize os perfis dos estudantes vai além de recuperar o espaço e tempo do conhecimento que de alguma forma fora negado a essas pessoas que chegam à escola fora da “idade própria”, mas proporciona, a esse público, novas perspectivas e sonhos enquanto cidadãos, em um caminho que vai além do direito constitucional.

Os Pareceres, assim como os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), das Propostas Curriculares oferecidos pelas Secretarias de Educação dos Estados da Federação, visam estabelecer conhecimento, habilidades e competências a serem atingidas pelos estudantes, mesclando conhecimento universal e regional, de acordo com as especificidades da cultura dos estudantes. Estes servem, muitas vezes, de referências aos profissionais da Educação e, dessa forma, devemos saber como são vistos os intermédios curriculares propostos pelas instâncias governamentais por parte destes profissionais, que aqui são sujeitos da pesquisa.

A Resolução nº. 666, de 7 de abril de 2005, da SEE/MG, estabeleceu os Conteúdos Básicos Comuns – CBC a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino do Estado de Minas Gerais. Ao definir esses conteúdos, os alunos devem ser avaliados, tendo por parâmetro de avaliação do aprendizado esses componentes que são tomados como matrizes de referência. De forma geral, acreditamos que, minimamente, os professores da rede estadual buscam privilegiar os CBC propostos pelo governo de Minas Gerais, para que os parâmetros de avaliação do desenvolvimento escolar dos alunos possam ser atingidos pelas escolas.

O primeiro tema abordado junto aos professores nas entrevistas semi-estruturadas foi a visão desses participantes em relação à proposta de currículo advinda dos governos. Ao serem perguntados se o Estado disponibiliza um currículo voltado para o perfil dos alunos da EJA, alguns dos entrevistados reconhecem, no currículo, uma ferramenta que corrobora para a organização do seu trabalho, mas, ainda assim, acreditam que o currículo não contempla de forma ampla a realidade dos alunos da EJA.

Eu acho [o CBC] dentro dos padrões. Falar que tá fora eu vou estar enganada. Tá dentro dos padrões, mas precisa ser... [pausa] ... a cada ano são novos alunos. E cada turma é um pouco diferente. O modo deles agirem dentro de sala. Mas, no geral, eu acho que contempla, mas esbarra em vários outros fatores. A quantidade de aula seria um fator negativo, que poderia ir em contrapartida com o conteúdo (Profª. Bárbara).

A preocupação com os perfis dos alunos é evidente na fala da Prof<sup>a</sup>. Bárbara, principalmente quando ressalta a diversidade daqueles que chegam às turmas da EJA a cada ano. Acreditamos que essa diversidade requer especificidades no desenvolvimento do trabalho com esses estudantes. Um fragmento da dita resolução sugere que se contemplem os perfis dos alunos por meio da participação de representantes da escola no processo de formação desses CBC. Segundo o Artigo 5º da dita resolução:

Os diretores das unidades estaduais de ensino deverão promover estudo e avaliação dos CBCs dos diversos componentes curriculares [...] e de sugestões apresentadas pelas unidades estaduais de ensino, os CBCs poderão sofrer modificações (MINAS GERAIS, 2005).

Apesar de sinalizar um processo de participação dos sujeitos da escola na pessoa dos diretores na confecção dos CBC, o Estado parece estar distante de uma consonância com as escolas, para alguns professores. Mesmo que a resolução indique que os CBC possam sofrer modificações a partir de avaliações dos responsáveis pela escola, a confecção dos currículos parece, para alguns professores, se pautar mais em processos de imposição de propostas advindas dos órgãos mandatários do governo estadual do que de uma participação efetiva daqueles que vivenciam o cotidiano da prática curricular nas escolas. Podemos enxergar essa questão nos discursos abaixo:

Isso vem de cima para baixo. “Olha, você vai receber uma orientação; trabalhe assim”. “Ah, mas dentro dessa orientação eu não consigo fazer nada...” Porque não tem material, não tem referência... Até pouco tempo atrás não tinha. Hoje tem umas apostilazinhas aí, e coisa e tal, que o pessoal começou a pegar daqueles telecursos do Segundo Grau... Então usa-se um pouco disso daí, mas...vai muito a fundo. Os alunos não estão preparados para esse tipo de material. Então, o sujeito trabalha, sai de casa seis horas da manhã para pegar serviço às sete e depois voltar para um banco de uma escola e eu ficar falando lá equação de primeiro, segundo e de terceiro grau pra ele resolver isso, isso, isso e aquilo lá em Física ele vai pirar a cabeça. [...] Também pelo número de aulas que a gente tem, a gente não consegue dar um curso legal; que ele possa sair daqui verificar aí fora o fenômeno que a gente discutiu aqui, e saber opinar, saber falar sobre aquilo. Ou entender alguma coisa que ele lê no jornal, na revista, ou na televisão sobre o que ele vê sobre aquele fenômeno (Prof. Joaquim).

[O currículo] Existe dentro do papel. [...] Mas dentro de sala de aula, se a gente aplicar o mesmo conteúdo da mesma forma, eles... Se eu jogar no conteúdo eles ficam perdidos. Então eu tenho que trazer o que eles já conhecem e trazer um conhecimento a mais, realmente assim, pra ir lapidando o pouco que eles já conhecem. Então, sair um pouco do conteúdo e trazer aquele conteúdo pro dia a dia deles. [...] Então eu percebo esse... essa formação que eles têm em casa, que é pouca e quando a gente consegue traduzir isso na linguagem deles, sair um pouco do conteúdo e trazer o que a gente sabe pra linguagem deles, é muito mais efetivo o conhecimento do que tudo (Prof<sup>a</sup>. Bárbara).

Podemos notar que a participação dos professores responsáveis pelo desenvolvimento desse currículo é pequena ou não existe, de acordo com os professores participantes da pesquisa. A hierarquização das propostas presentes nas falas de Joaquim e Bárbara, professores da EJA do

Ensino Médio, por meio de expressões como “de cima pra baixo” ou “existe no papel”, retrata um processo de burocratização em que os estudantes não são tão agraciados como as propostas vigentes sugerem, a menos que os professores adaptem o desenvolvimento do seu trabalho com os jovens e adultos e saiam um pouco do currículo proposto.

Além de referenciais curriculares que não favorecem de forma plena o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, nota-se também que, muitas vezes, não se tem recursos materiais para que se possa desenvolver um trabalho satisfatório com os alunos. Outro fator de grande importância também é o tempo em função do conteúdo que, para muitos professores, é insuficiente, como afirmaram os professores.

Para o professor Joaquim, bem como para a professora Bárbara, os alunos não estão preparados para aquilo que é proposto nos CBC. Para ambos, esses CBC não são adequados à realidade dos alunos. Suas vidas e seu cotidiano de trabalhadores contrastam com as propostas aligeiradas (de acordo com um ano meio e o número reduzido de aulas) que propõem os documentos de referência. Suas linguagens são diferentes das propostas nos materiais de referência e os professores procuram, nesse sentido, redirecionar seu trabalho com os alunos da EJA. Dessa forma, constantes são as adaptações para que se possa trabalhar de forma satisfatória, a ponto de não prejudicar os alunos com uma linguagem que não os favoreçam, mas que também não se deixe de lado as propostas que são partes do currículo geral e são parâmetros de avaliação desses alunos. Nesse sentido, alguns professores se propõem a reorganizar seu trabalho e adaptar o currículo proposto para essas turmas de EJA do Ensino Médio, muitas vezes improvisando materiais didáticos, como se vê na fala abaixo:

Eu acho que algumas modificações têm que ser necessárias [no CBC]. Isso, como que a gente percebe: quando a gente começa a trabalhar com a turma é que a gente percebe se a gente tem que voltar em alguma matéria, se a gente não tem que voltar. Então isso aí deixa muito a desejar. Professor tem que pegar um livro aqui, um livro ali, fazer uma apostila, trazer xerox, que isso aí deixa muito a desejar (Prof<sup>a</sup>. Maria).

Importante frisar novamente a disponibilização de material didático não condizente com a realidade desses alunos ou, muitas vezes, a falta de material para esses alunos. Disponibilizados pelas instâncias governamentais, livros e outros meios materiais de trabalho escolar são criticados pelos professores que afirmam que, na maioria das vezes, parecem ser voltados para um público diferente daquele que está na EJA. Nessa direção, se evidencia a pouca proximidade com temas que são próximos ao perfil desses alunos, muitas vezes internacionalizando temas em detrimento de temas nacionais ou regionais. Nesse sentido, o material didático acaba por entrar num processo de substituição da cultura dos jovens e adultos do país por culturas norte-americanas e europeias, como na fala a seguir:

Nos livros didáticos, por exemplo, do Ensino Médio, eles trabalham, por exemplo... eles estão tirando Clarice Lispector e colocando “Crepúsculo”. Tão colocando “Harry Potter”. Não desvalorizando esses artistas, mas a gente tem o que é nosso também. Que é novo, que tá surgindo de novo. Então eu acho que tem que ser valorizado o que é nosso. Os livros didáticos, hoje em dia, eles são totalmente ocidentais.

Eu sinto falta ... principalmente da Lei 10.639, que eu, que ainda, eu não sei o que tá acontecendo que ainda não foi implementada nas escolas e eu sinto falta que principalmente nos livros didáticos. [...] Então o que é nosso a gente não vê. Então, a gente pega um livro de Português hoje e a gente vê o Barroco. A gente vê cinco páginas de Barroco europeu, Barroco português e uma página de Barroco do Brasil. [...] Então como é que pode um livro de Português, cinco páginas, dizendo o que é Barroco europeu e o que foi o Barroco europeu em Portugal, sendo que a nossa influência foi portuguesa, mas a gente tem o Barroco que é nosso aqui? E é muito mais importante, e teve muito mais visibilidade até do que o Barroco europeu. Então, o que falta é a nossa cultura entrar nesse cronograma (Prof. Inácio).

Ainda em relação ao material didático, o professor Inácio ressalta a ausência de elementos da cultura afro-brasileira que deveriam servir de referência para os alunos da EJA. Para ele, para além da prática, os livros didáticos que, muitas vezes, servem de referência do trabalho curricular para muitos professores, ainda enfatizam pouco a cultura do negro, do latino. Ao afirmar que falta a cultura nacional no programa curricular, o professor revela um importante ponto discutido nos perfis dos alunos. Ao retomarmos o raciocínio da questão das raças declaradas pelos alunos, vimos que mais de 76% dos alunos se declararam negros ou pardos (93 alunos dos 121 respondentes). Mas o fato relatado pelo professor Inácio acima chama a atenção, quando o mesmo fala da ausência da cultura afro-brasileira nos livros didáticos. Ainda que os livros didáticos não devam ser tomados como currículos, os mesmos não podem ser desprezados enquanto fontes de consulta para a elaboração do conhecimento a ser elaborado para jovens e adultos no ambiente escolar. Nesse sentido, a Lei nº. 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira “ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003) não é, segundo o professor Inácio, contemplada de maneira satisfatória nos livros didáticos disponibilizados para os alunos da EJA.

Também o estudo sobre o Barroco, movimento religioso de base artística e literária, é pouco contemplado, segundo o professor. Vale ressaltar que, mais que um movimento nacional, o Barroco teve sua maior expressão em territórios mineiros e nas figuras de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, e de Manuel da Costa Athaide, ambos da região de Ouro Preto. Assim como a cultura afro-brasileira, tal movimento é de suma importância quando se fala em privilegiar a cultura dos estudantes da EJA do Ensino Médio da cidade de Ouro Preto. Dessa forma, ao sentir falta desses conteúdos, ainda que no material didático disponível, o professor denuncia uma contradição dos órgãos governamentais que orientam a utilização de temas da cultura dos alunos, mas

disponibilizam materiais que mais têm a ver com a cultura estrangeira e pouco são voltados para a realidade dos jovens e adultos matriculados na EJA. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2012, p. 41) que vivemos ainda num “modelo de escola herdado da modernidade capitalista, ocidental, burguesa” que “cria e legitima exclusões”.

Nessa direção, faz-se necessária uma transposição didática para além das convenções propostas pelos governos e não se preocupar só com as orientações legais, mas também com os recursos disponíveis para os professores. Dar aos mesmos meios de trabalho que consagrem a história e a cultura dos alunos da EJA, buscando ações pedagógicas “com vistas à tessitura da justiça cognitiva e à ampliação da democracia social” (OLIVEIRA, 2012, p. 41). Só assim poder-se-á dar o “reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de nossa história” (ARROYO, 2011, p. 138), muitas vezes ignorados como sujeitos de experiências e vivências.

Chama-nos também a atenção o não reconhecimento do currículo disponibilizado pelo Estado por parte de um dos professores entrevistados. Ao ser perguntado sobre o currículo disponibilizado pelas instâncias governamentais, o professor Tomás, não credita auxílio ou referencial algum vindos dos governos, como se vê na sua fala:

Primeiro, o Estado não coloca currículo pra gente. A gente vai trabalhando... Não orienta nada. Eu não vejo orientação nenhuma do governo. Pelo contrário, o que eu vejo – e eu dou aula no ensino médio – que o governo leva o pessoal pra capacitação, chega lá, a capacitação é querer acabar com os critérios<sup>43</sup>... (Prof. Tomás).

Afirmamos aqui que não se pode dizer que exista negligência por parte do professor ou da Escola, mas, como é possível perceber na fala de Tomás, professor de Filosofia, o mesmo não reconhece no Estado um proponente significativo do currículo praticado na EJA. Ao afirmar que o Estado não disponibiliza currículo para a EJA, podemos sugerir a ausência de uma ponte entre os CBC e esse professor, que não acredita em um parâmetro oferecido pelas instâncias governamentais. De maneira geral, nota-se que Tomás busca no seu cotidiano – e naquele que acredita ser o cotidiano dos alunos – fontes para o trabalho com os jovens e adultos, como quando afirma trabalhar de forma livre, sem ter uma orientação mais concreta por parte dos órgãos governamentais responsáveis pela educação. Na fala desse professor fica uma lacuna e a dúvida se esses currículos são realmente discutidos de maneira ampla, nas escolas e órgãos governamentais a ponto de serem analisados com as devidas proporções a fim de abarcar as necessidades dos alunos jovens e adultos, bem como chegar de forma concisa para os professores em atividade.

---

<sup>43</sup> Entendemos que os critérios a que se refere o prof. Tomás são as práticas educativas desenvolvidas pelos professores que são associadas aos processos avaliativos. Para ele, alguns alunos se dedicam mais para receber as notas atribuídas a trabalhos escolares que ao seu próprio conhecimento. Assim, o professor acredita que “tendo esses critérios o aluno acaba adquirindo conhecimento”, pois “o aluno, às vezes, vai a aula não é pelo conhecimento, ele vai pelo ponto [nota atribuída]” (Prof. Tomás).

Ainda que alguns professores acreditem que, em parte, as propostas governamentais para o currículo são bem elaboradas, vimos, a partir das falas, que esses professores participantes não enxergam no currículo proposto um grande aliado para o trabalho com a EJA. Em menor ou maior escala, todos concordam que as proposições curriculares para a Educação de Jovens e Adultos feitas pelo Estado estão distantes da realidade dos alunos dessa modalidade de ensino.

### **3.3. Construção do currículo: inspiração para a escrita da peça**

Nessa parte, tentaremos expressar como é construído o currículo pelos professores da EJA das escolas pesquisadas. Analisaremos as tentativas dos professores de aproximarem sua prática em sala de aula ao cotidiano desses alunos, aos saberes prévios desses estudantes e a participação dos administradores escolares nesse processo de construção curricular. Nessa direção, também buscamos entender o que, de fato, existe em comum entre as orientações governamentais e o trabalho desses professores, ainda que a maioria deles acredite que tais orientações não direcionam de maneira ampla o seu trabalho colocado em prática em sala de aula.

Como pudemos observar, os professores admitem se esforçar para adaptar o currículo proposto pelo Estado e buscam aproximar sua prática curricular com a realidade dos alunos da EJA do Ensino Médio. Para Oliveira (2012, p. 8), os praticantes cotidianos do currículo devem vivenciar um currículo sempre construído com base na cultura dos alunos, “resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais e outros conhecimentos, aprendidos pelos *praticantespensantes* por meio de outros processos”. E, num primeiro momento, parece ser essa a proposta na prática dos professores entrevistados.

Nessa direção, devemos pensar também o papel da escola – e talvez, por que não se falar em comunidade escolar? – para a legitimação dessa proposta de um currículo voltado para a realidade desse aluno da EJA. Quando, aqui, falamos em realidade do aluno, tentamos expressar o cotidiano desse estudante da EJA. Suas lutas diárias para se legitimar enquanto cidadão. Sua busca pelo reconhecimento enquanto indivíduo dentro da sociedade. Admitimos a ideia de Arroyo (2012), de um sujeito que hoje chega às escolas, universidades e outros espaços nos quais antes nunca haviam chegado. Indivíduos de novas instâncias sociais que “entram nessas disputas/ocupações dos latifúndios do saber, dos currículos e das próprias concepções e práticas pedagógicas. Os diversos, os pensados como inferiores se fazem mais presentes nas instituições do conhecimento” (ARROYO, 2012, p. 34). Esses indivíduos são, nesta pesquisa, os alunos da EJA que, como vimos

na apresentação de seus perfis, sabem a importância da presença da escola para o seu desenvolvimento social. E aqui se encontra a importância da legitimação da cultura desses alunos em seus espaços de saber. Esses alunos, em sua grande maioria, acreditam que, por meio dos estudos, podem se legitimar enquanto cidadãos, tornar suas vidas melhores e nada é mais importante do que se sentirem sujeitos desse saber e ver sua cultura fazendo parte do currículo que os contempla.

Para os estudantes da EJA, voltar a estudar (ou continuar seus estudos) é de grande importância para sua formação enquanto sujeito de cidadania. Aqui, então, se faz necessário analisar como escola e Estado se aproximam no momento de construção daquilo que é proposto a ser ensinado a esses estudantes. E, por meio das vozes dos professores entrevistados, tentamos compreender essa proposta curricular.

Vimos anteriormente que as propostas curriculares que o governo possibilita aos professores não são, de fato, reconhecidas pelos mesmos com grande importância. Muitos falam em realizar sua própria prática e, o que se pode ver nos discursos de alguns professores, é a dificuldade de se trabalhar com as propostas que vêm das instâncias governamentais. Ao se pronunciarem sobre os CBC, alguns professores chegam a desprezar parte das propostas e se orientam pelas demandas das turmas. Ao ser perguntada sobre o conteúdo do currículo e aquilo que é proposto aos alunos na sala de aula, a professora Bárbara admite que:

Não tá no mundo deles. Não adianta vir com explicações, com palavras difíceis, que não faz parte do dia a dia deles. E eles já estão cansados, porque a maioria trabalha durante o dia. Eles querem qualidade nesse sentido. É falar a linguagem deles, justamente para que o conteúdo seja efetivado dentro da cabeça deles (Prof<sup>a</sup>. Bárbara).

Nota-se, nessa passagem, que a professora destaca algo que é importante nesse processo de construção do currículo. A linguagem utilizada nos currículos – e, provavelmente, nos materiais disponibilizados pelo Estado – não se aproxima da realidade dos alunos da EJA. Quando, aqui, a professora fala de linguagem, podemos nos remeter à importância que a mesma dá ao processo da cultura prévia dos alunos. Vale a pena entender, também, nessa direção, o sentido dessas linguagens, quando se fala em Educação. Corrêa (2006, p. 4-7) define como a linguagem é vista pelos órgãos governamentais no âmbito educacional e ressalta a importância da mesma dentro do processo de ensino e aprendizagem:

Os documentos oficiais assumem claramente uma concepção de linguagem como atividade social, histórica e cognitiva, dinâmica e flexível, de natureza funcional e interativa mais importante que o aspecto formal e estrutural. [...] É bom ressaltar, entretanto, que não é apenas o professor de Português, na área da Educação, que deve tomar para si o trabalho de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades com o uso das diferentes linguagens. A própria tipologia dos letramentos proposta aponta para isso: cabe ao

professor de Matemática desenvolver habilidades no traquejo com números e cálculos; cabe ao professor de Ciências, Biologia, Química e Física desenvolver habilidades de letramento científico dos seus alunos; cabe aos professores de Artes (de Música, de Pintura, de Escultura, de Cinema) contribuir para que seus alunos se tornem aptos a lidar com as diferentes formas de manifestação artística; cabe ao professor de Informática contribuir para o letramento digital de seus alunos. Não é desejável, entretanto, que cada um trabalhe sozinho, em sua respectiva área. O trabalho inter e transdisciplinar exige de nós, educadores, conhecimentos que muitas vezes extrapolam as nossas áreas de formação inicial (CORREA, 2006, p. 4-7).

Vale ainda ressaltar que, além das propostas governamentais que sugerem que os professores devem desenvolver habilidades nos alunos em relação ao uso da linguagem, deve-se também primar pela cultura do aluno. Nesse sentido, o escopo de conhecimento prévio do aluno também se faz importante, e mesmo que se devam desenvolver novos processos de linguagens com base em novas habilidades, deve-se também considerar as linguagens do aluno enquanto conhecimento prévio, principalmente quando se trata de estudantes jovens e adultos que têm histórias de vida e processos cognitivos diferenciados. Acreditamos que, dentro das diferentes linguagens a serem desenvolvidas pelo aluno, uma não pode ficar de fora da composição do currículo proposto a ele: a linguagem desse aluno ou a aproximação com a cultura desse estudante.

Muitas vezes, pela dificuldade em transmitir o conhecimento, muitos professores deixam de lado as propostas advindas das determinações governamentais. Ao se depararem com culturas diferentes e pouco contempladas pelos Parâmetros Curriculares, alguns professores se dispõem a um trabalho de reorganização daquilo que será ensinado ao seu aluno. Nesse momento de organização ou construção do currículo, alguns professores afirmam nem trabalhar com os Conteúdos Básicos Comuns - CBC de forma direta:

Eu não trabalho com CBC, eu dou o jeito de dar uma guinada nesse “trem”, abordo os temas do CBC, só que de maneira completamente diferente daquilo que é orientado, certo? Então, invés de eu falar no 1º ano de eixo temático lá de energia, eu não vou falar disso, tá. Eu quero que ele [o aluno] que, pra estudar energia, eu tenho que antes passando por outras coisas. Então isso é feito adequadamente de maneira não demorada devido a diferença de idade, de escola deles há muito tempo fora, essas coisas todas. Mas isso é tocado<sup>44</sup> (Prof. Joaquim).

Não muito diferente da professora Bárbara, o professor Joaquim também não abre mão de adaptar seu currículo na disciplina que lhe cabe. Ao afirmar que trabalha diferente das orientações adaptando seu trabalho, não reconhece ou visualiza que atende às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais ou que segue um propósito geral dos CBC, que é a aproximação do aluno com suas cultura e cidadania. Ao adaptar o seu trabalho, voltando sua prática para a diversidade de alunos que se encontram nas turmas de EJA do Ensino Médio, os professores estão, ainda que de maneira improvisada ou pouco sistematizada, ajudando a produzir um currículo que acreditam

---

<sup>44</sup> Aqui o termo “tocado” admite a interpretação de “apressadamente”.

favorecer o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Atingem uma meta educacional das orientações, mas, por vezes, não se dão conta disso.

Acreditamos também que a aproximação com a administração da escola tem papel primordial para esses professores no momento de confecção dos currículos. O trabalho conjunto entre todos os atores da escola pode garantir “a autonomia das escolas, em respeito às diferentes dinâmicas internas, e na opção pelos tópicos complementares e/ou demandas de projetos pedagógicos da escola” (MINAS GERAIS, 2007, p. 31). Mas, segundo os professores entrevistados, essa parceria professor-escola muitas vezes esbarra em hiatos, como a não elaboração do currículo de maneira conjunta com a administração da escola ou, ainda, o distanciamento que existe entre as propostas oficiais dos governos e a prática exercida pelos professores, como afirmam esses professores. Propostas que resultassem na maior proximidade dessas instâncias poderiam minimizar alguns problemas, proporcionando assim, benefícios para os estudantes da EJA.

Ao serem perguntados sobre como a escola trabalha com os professores em relação aos currículos, alguns professores demonstram que esse elo, que deveria ter atenção de ambas as partes, não é assunto constante entre esses atores:

A escola não impõe nada, não. Fala sobre o CBC, mas o CBC foi construído pelos professores. Na verdade é isso, então acaba sendo a experiência do professor mesmo. A gente acaba trabalhando mesmo são os livros didáticos que vêm do Ministério da Educação e o conteúdo que não está lá no livro a gente acaba buscando outras fontes e acrescentando. A gente é que vai pela experiência que a gente vai adquirindo. A gente vai pegando experiência e a cada ano a gente vai tentando eliminar o que não serve (Prof. Tomás).

Nota-se, no discurso do professor Tomás, a preocupação de ressaltar que o trabalho de construção do currículo é feito pelos professores. Ao afirmar que a escola não impõe nada, deixa claro que esse trabalho, pelo menos no seu caso, é feito de maneira individual e não através de um trabalho de equipe. Essa também parece ser a opinião da professora Maria e do professor Inácio, que, perguntados se a escola discutia o currículo a ser oferecido aos alunos da EJA, assim disseram:

Nunca participei de uma reunião com esse enfoque não. Eu acho que deveria [...] não assim, pelas matérias que estão, pelo currículo, mas pelo fornecimento de material, reestruturar, às vezes fazer uma apostila... A própria escola fornecer essa apostila pra esses alunos (Profª. Maria).

Em nenhum momento a escola discutiu o currículo não. Não que eu saiba. O currículo já vem pré-estabelecido da Secretaria de Educação, do MEC. Então já está tudo pré-estabelecido. É isso e pronto e acabou! Então cabe ao professor, é, colocar o que ele tem, no currículo. A matéria que ele tem no currículo. E, às vezes, nem dá tempo, às vezes... [pausa] Esse pessoal do EJA tem tanta defasagem que você tem que parar e ser específico em certas matérias, porque eles perderam bastante coisa. Então eu acho que a gente tem que parar tudo e começar do início (Prof. Inácio).

A partir do discurso dos professores, é possível notar que o tema *currículo* não é discussão frequente nas escolas analisadas. Muitos afirmam, inclusive, que nunca participaram de uma reunião que tratasse desse assunto, confirmando que a escola não participa da elaboração daquilo que deve ser ensinado aos alunos da EJA.

Existe também a demanda dos alunos por questões que necessitam ser retomadas pelo professor, devido a sua defasagem pelo tempo. E esse também é um ponto importante que interfere no andamento da prática curricular, fazendo com que o professor necessite improvisar espaços na prática se valendo de revisões. Nesse sentido, alguns professores acreditam ter autonomia para organizar sua prática curricular ou criar seus próprios currículos ou, às vezes, os adaptam baseados naquilo que pensam ser a melhor maneira de levar o conhecimento ao aluno:

Cada um faz o seu próprio currículo. Eu não vou te falar ao pé da letra que eu sou, porque também não sou produtor de currículo da EJA. Eu gosto de estar informado e abordar aqueles assuntos nas minhas aulas que tá em foco (Prof. Joaquim).

Eu vejo que quem tem autonomia na escola, nesse sentido, pra fazer alguma coisa diferente no EJA, é o professor. Porque, às vezes, a gente trabalha, a escola dá os projetos [temas transversais], a gente tem que implementar os projetos e em cima desses projetos o professor trabalha no que ele quiser. E aí os professores se sentem tão gratificados em trabalhar com o EJA, por ser mais tranquilo, por serem alunos mais interessados, que aí, os projetos ficam excelentes. E aí, tem uma receptividade do pessoal da EJA muito grande. Então... A gente teve a semana de Arte moderna que eu participei no início desse ano, que a gente fez junto com os professores de Português, História, Geografia, Matemática... A gente fez uma semana bem bacana. E aí, cada turma, cada professor apresentou o trabalho que foi implementado em sala de aula. E aí teve a participação de todos, foi bem bacana (Prof. Inácio).

Vimos que os professores admitem se responsabilizar pela organização curricular em suas práticas, mesmo, por vezes, não admitindo ser produtores de currículos. Algumas vezes com base nas propostas da escola, os trabalhos tornam-se até mesmo mais amplos em relação à coletividade. Ao discorrer sobre os projetos<sup>45</sup> da escola, o professor Inácio sinaliza um importante tema bastante citado nos CBC e nas propostas nacionais para o currículo: os temas transversais e a interdisciplinaridade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu Capítulo 1º, a transversalidade é entendida como “uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas” (BRASIL, 2010). Nesse documento oficial, em seu capítulo *Formas para organização Curricular*, algumas proposições apontam para o trabalho em relação aos currículos, que devem ter uma “abordagem didático-pedagógicas disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar” e que “oriente o projeto político

---

<sup>45</sup> Ao ser perguntado sobre o que ele chamava de “projetos”, o professor Inácio disse que era a proposta de tema transversal, que é ideia recorrente nas resoluções e no CBC do Estado de Minas Gerais.

pedagógico” das escolas com base na identidade sociocultural do aluno. Esses conceitos devem subsidiar “a matriz curricular, a definição dos eixos temáticos e a constituição das redes de aprendizagem” (BRASIL, 2010, § 3º, inc. III).

Os temas transversais estão ligados diretamente à vivência cotidiana da escola e devem ser adotados pela aproximação com perfil do estudante. São utilizados nas escolas, muitas vezes em forma de projetos, feiras culturais, palestras ou eventos em que a escola se organiza em torno de um tema. De maneira geral, esses temas configuram-se muito mais importantes que o conteúdo proposto para cada disciplina. Como afirma a dita resolução, “a transversalidade se refere à dimensão didático-pedagógica” e está intimamente ligada à interdisciplinaridade, pois “ambas complementam-se” e rejeitam o conhecimento como algo “estável, pronto e acabado” (BRASIL, 2010, Cap. 1, § 5º e 6º).

A presença de uma coletividade no trabalho desenvolvidos pelos atores responsáveis pela transmissão do conhecimento é legitimado pela ideia de “superação das oposições entre a cultura científica e humanística ou literária, em busca de um currículo integrado”<sup>46</sup> (FAZENDA, 2011, p. 111). A associação entre interdisciplinaridade e transversalidade está diretamente ligada ao trabalho em cooperação que se distancia da fragmentação do trabalho isolado por disciplinas. Esta ligação está também na centralização de valores sociais que são muito significativos para os processos educacionais. Assim, a transversalidade proposta por um determinado tema gerador advindo de uma análise do perfil da classe ou da escola apresenta-se como um importante parâmetro sociopolítico. Primeiro, porque os profissionais da Educação, ao se disporem a trabalhar temas que são voltados para a maioria dos atores das escolas, desenvolvem um importante passo em direção da real democratização da Educação. Segundo, porque a fragmentação causada pela divisão por disciplinas no modelo conteudista e cartesiano, ainda adotado nas escolas, transparece muito mais a cientificidade estática de cada área de conhecimento do que proporciona o atendimento às demandas de uma cultura de massa, não contextualizando seu conhecimento. Por fim, porque, ao aplicar temas transversais que são mais atrativos uma vez que condizem com a realidade dos estudantes jovens e adultos, não apenas legitimam a cultura desses sujeitos, mas também, como confirmou o professor Inácio, tem-se maior participação e aceitação por parte desses alunos.

Outros professores também manifestam a presença dos temas transversais e da interdisciplinaridade e, por mais que pareça uma proposta ainda distante da realidade das escolas públicas estudadas, esse direcionamento metodológico aparece nos discursos proferidos pelos docentes:

---

<sup>46</sup> Fazenda (2011, p. 101) destaca a indicação 304/72 do Conselho Federal de Educação – CFE que afirma que “a fim de conferir ao currículo organicidade, logicidade e coerência, impõe-se a necessidade de um enfoque global, interdisciplinar, que leve em conta as dimensões filosóficas, antropológicas e psicológicas”.

Às vezes, o professor de História tá trabalhando uma atividade, ou o professor... mesmo o professor de Filosofia, tá trabalhando uma atividade... Às vezes, assim, quando é época de, essas coisas que têm na escola, essas apresentações culturais, então acaba que os professores ficam mais interagidos nesse sentido. E, às vezes, acontece essa parceria sem ser combinado também... Porque você chega na sala de aula e vai explicar uma matéria e o aluno fala assim: “Ah, o professor falou sobre isso também”, o professor de História, o professor de Sociologia... Então acontece naturalmente (Profª. Maria).

Ao ser perguntada sobre algum tipo de trabalho em conjunto, a professora Maria também ressaltou – ainda que de forma indireta – a presença dos temas transversais nos momentos de apresentações culturais na escola ou ainda o sincronismo de temas existentes entre disciplinas de áreas afins à sua disciplina. Mas essa coletividade não está muito em evidência para os professores, como vimos nas suas falas. Quando os professores não admitem o trabalho em parceria com a escola na construção de seus currículos, pouco admitem também sobre as propostas interdisciplinares.<sup>47</sup> Alguns até falam desse processo presente nas escolas, como na fala do professor Inácio, mas o mesmo não é feito de maneira organizada pelos atores envolvidos. Existe, ainda, a situação observada pela professora Maria, que admite que, algumas vezes, trabalham de forma interativa em função de feiras escolares ou temas de datas comemorativas, mas demonstra também que, por vezes, esse sincronismo é meramente coincidente, pois ela acaba sabendo desse sincronismo de temas por parte dos alunos. O professor Joaquim fala também desse trabalho pautado na coletividade e demonstra um processo de inserção dessa proposta mais específica e sistematizada na sua escola:

Muita gente fala interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade que agora é outra palavra, né... mas ninguém, em escola nenhuma se vê isso. [...] É muito bonito no papel. Aqui na escola a gente tá tentando fazer isso. Aconteceu de um projeto, a “Horta Medicinal” que o diretor da escola quis fazer aqui com o intuito de todo mundo trabalhar junto. Então tá lá, as plantas medicinais. Vamos pegar lá, uma planta lá, uma babosa. Então o professor de História vai desenvolver a história baseado nessa planta. Da onde que veio, qual que é a origem ali, assim, assim, assim... juntamente com o professor de Geografia abordando localidade, com o professor de Matemática elaborando o crescimento através de função, tá, o professor de Física através da luz do sol absorção também função. O professor de Química com a aplicação daquilo. Então, plantou-se uma semente na escola. Essa semente está sendo regada aí aos poucos. A gente foi pra sala de aula [...] aonde que cada um falou daquele tema numa única turma do Ensino Médio. Pro próximo ano a gente trabalhando, treinado, sabendo como agir, porque ninguém sabe, ninguém nasceu aprendendo, né, a gente vai tá multiplicando isso aí pra vários projetos (Prof. Joaquim).

---

<sup>47</sup> Aqui se optou por não se aprofundar no tema *interdisciplinaridade*. Ivani Fazenda, especialista do tema, afirma que “é impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade” (FAZENDA, 1994, p. 13). Diante de tantas dicotomias sobre as teorias da interdisciplinaridade e acreditando não ser a mesma tema central dessa pesquisa, optou-se por tratar as propostas interdisciplinares mais como prática orientada pelos documentos oficiais do que como conceito base da pesquisa, uma vez que analisar o tema seria trabalho de grande fôlego, fugindo do propósito da pesquisa sobre currículo.

Nessa passagem, é notória a presença da proposta de um trabalho interdisciplinar. Ainda que de maneira tímida e de caráter experimental, nota-se que a escola se propõe a uma atividade que legitima as propostas de trabalho interdisciplinar, partindo de um tema gerador e, no caso descrito pelo professor, valendo-se de um tema transversal. Interessante observar também que, mesmo que por vezes os professores não admitam que a escola não participe da confecção do currículo, esse é um exemplo claro da presença da administração da escola nessa atividade de construção curricular em parceria com os professores. Ao analisar o discurso do professor Joaquim, o mesmo deixa bem claro que foi um projeto proposto pela direção da escola e que mexeu na estrutura curricular de cada disciplina. Ainda que de caráter inicial, nota-se a preocupação implícita da escola de se preparar metodologias que possam estar próximas ao cotidiano dos estudantes, sendo que o tema transversal, na passagem acima, pode ser entendido como saúde ou meio ambiente.

Dessa forma, tomando como base os arranjos curriculares que permeiam as escolas estudadas e sua relação com as determinações governamentais, os professores pouco se reconhecem, e também não reconhecem a escola, como produtores de um currículo para a EJA do Ensino Médio. Adaptam conteúdos, propõem novos caminhos em sua prática, mas não se consideram construtores de um currículo. Cabe dizer que, muitas vezes, até se debatem com propostas que alguns consideram vir “de cima pra baixo”, mas se enxergam como portadores de uma prática, não de uma teoria. E indagados se podem se considerar produtores desse currículo se desdobram em dúvidas sobre essa função:

Produtor? Eu sou um produto desse currículo, né. Mas eu, não fui eu que formulei... Eu sou um produto porque sou eu que passo esse conteúdo, esse produto pra... pra... pro pessoal do EJA, mas eu sinto falta de mais alguma coisa. A gente se propõe sim, mas o tempo é curto. São seis meses. Por exemplo: tem aluno do EJA que ficou sem estudar cinco anos. E aí chega aqui e a gente tem que passar pra ele orações subordinadas. O que é verbo... E muitos não sabem a diferença do substantivo, muitos não sabem a diferença do advérbio... Muitos não sabem o que é uma oração coordenada. Então, no EJA é assim: quando tem uma dúvida, a gente tem que parar tudo aquilo que a gente tá fazendo. Parar tudo, parar o tempo. E pegar e focar no problema. Porque se a gente deixar pra lá, como muitos professores fazem no Ensino Médio normal, a dificuldade continua, o problema continua, entendeu? E no EJA não, a gente tem que sentar, parar, conversar, eles têm que reaprender (Prof. Inácio).

Como na fala do Professor Inácio, todos admitem ter que adaptar seus currículos para melhor atender os estudantes, mas não admitem formular um currículo para seus alunos. Acreditam que as determinações governamentais norteiam alguma coisa do seu trabalho, mas não conseguem, por vezes, distinguir a importância do seu trabalho enquanto portadores de uma prática curricular que aproxima o currículo das demandas dos alunos, ainda que de forma não sistematizada e institucionalizada. Declaram, em sua maioria, que a escola não prepara esse currículo e consideram o currículo proveniente do Estado um elemento estático e pré-estabelecido.

### 3.4. Práticas do currículo em EJA: quando começa a representação

Vimos que, no momento de construção do currículo da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio das escolas de Ouro Preto, os professores admitem utilizar práticas próprias, muitas vezes isoladas dos seus colegas de ofício. Admitem alguns trabalhos que se apoiam na coletividade, como projetos, mas esses não são sistematizados de maneira direta e participativa. Mesmo que a escola, de forma geral, participe da formação desse currículo, esses professores não consideram uma intervenção efetiva por parte da administração escolar.

Nesse ítem, pretendemos analisar como os professores trabalham o currículo em sala de aula. Suas peculiaridades na prática curricular nas classes de EJA do Ensino Médio das escolas de Ouro Preto. Mostraremos as disparidades entre as orientações governamentais e o momento da prática, a busca dos professores pela aproximação com o cotidiano dos alunos no momento da prática curricular em sala de aula, a seleção dos conteúdos em função do tempo reduzido de aula, as situações de trabalho extraclasse e possíveis inovações e mudanças nas práticas com os alunos da EJA.

Para Oliveira (2012), a construção do currículo deve ser cotidiana e permanente e a prática curricular deve ser um objeto de tessitura da emancipação social dos estudantes. Para ela, não existe uma única forma de conhecimento válida e considerar a multiplicidade dos saberes implica num constante processo de legitimação dos saberes, com conhecimentos alternativos, dinâmicos e participativos, e, para isso, a eleição daquilo que se é ensinado nas escolas deve estar em constantes adaptações e mudanças. Mas essas mudanças são provenientes, na maioria das vezes, das secretarias de Educação e instâncias administrativas, numa direção que o professor Joaquim ressaltou como vindas “de cima pra baixo”. E, acreditamos, como Huberman (1973, p. 40), que “os professores são geralmente hostis às mudanças introduzidas nas escolas, se delas não participarem desde o início”. Isso se legitima se analisarmos a fala do professor Joaquim, no capítulo no qual discutimos as relações do Estado e currículo, quando o mesmo resalta que “Isso vem de cima para baixo, [...] mas dentro dessas orientações eu não consigo fazer nada” (Prof. Joaquim). Quando ele fala que recebe uma orientação curricular, resalta não conseguir “fazer nada” dentro daquela orientação. Mas, ao destacar o projeto interdisciplinar vivenciado na escola, vislumbra um trabalho interessante a ser trabalhado, mesmo que seja um projeto de características experimentais. Nesse sentido, mesmo acreditando que o termo “hostil” utilizado por Huberman (1973) possa ser muito incisivo, temos consciência que, quando os professores não se sentem *participantespensantes* das mudanças, também não se sentem sujeitos inseridos nos propósitos para a Educação e, como vimos, acabam por não considerar significantes as propostas e orientações.

Com esse quadro de distanciamento entre Estado e professores se torna importante saber como são elaboradas as práticas educacionais pelos docentes da EJA. Saber como os mesmos enxergam sua prática, e aquilo que acreditam ser as práticas que mais se aproximam do conhecimento prévio e cultura do aluno, e a receptividade de seus alunos sobre essas práticas curriculares.

Primeiro, perguntados se utilizavam um currículo diferenciado para as turmas de EJA, alguns professores responderam de forma positiva. Para os professores, o cansaço rotineiro e o longo período longe da escola por parte da maioria não tira desses alunos a vontade de aprender. E essa vontade pela busca do conhecimento serve de incentivo para esses professores realizarem práticas que aproximem o aluno do conhecimento, tendo por base sua cultura. Os professores têm consciência que, ao adaptarem sua prática aproximando os conteúdos da cognição dos alunos, os mesmos podem obter sucesso no processo de aprendizagem:

Eles [os alunos] fizeram há pouco tempo um trabalho sobre o ebola, trouxeram o material que eles recolheram de revistas e jornais e tal, e nós fizemos um momento dentro de sala de aula pra que eles pudessem realmente entender o que é o ebola, porque que é tão perigoso. E isso funcionou muito com eles. [...]Mesmo que o Estado traga, vou dar o exemplo “sistema circulatório”: se eu jogar no conteúdo eles ficam perdidos. Então eu tenho que trazer o que eles já conhecem e trazer um conhecimento a mais, realmente assim, pra ir lapidando o pouco que eles já conhecem. Então, saí um pouco do conteúdo e trazer aquele conteúdo pro dia a dia deles (Profª. Bárbara).

Às vezes, algum filme, é... ou trago outro material, mas assim, mais jornal, uma aula de leitura diferenciada... discuto muito o que tem acontecido no país, trago pra sala de aula. Eles também trazem essa bagagem pra gente (Profª. Maria).

Nessas passagens fica claro que as professoras Maria e Bárbara se utilizam de uma linguagem que se aproxima do conhecimento prévio do aluno. Bárbara fala de um “conhecimento a mais” que pensamos ser algo que se aproxime com a cognição desses alunos e, quando usa o exemplo do estudo sobre o ebola, demonstra que se vale de temas atuais e que estão em evidência para seus alunos. Maria, por sua vez, fala de levar para a sala de aula questões do cotidiano, pois elas fazem parte do conhecimento dos alunos. Destaca também o uso de materiais alternativos, como declara o professor Joaquim:

Eu não gosto muito de estar orientado através desses eixos temáticos não, porque, é... e também não sou tradicionalista ao extremo de seguir ao pé da letra o livro didático que vem, tá. Então a gente modela isso daí, porque tem que puxar um pouquinho praquilo que a gente acha que é legal e que tá presente nele lá (Prof. Joaquim).

Nos discursos do professor Joaquim, assim como no da professora Maria, aparece a ideia do uso alternativo ao material disponibilizado pelo Estado. Dessa forma, pode-se acreditar que os professores, ao elegerem o que é interessante para os alunos, muitas vezes se valem de práticas

diferenciadas e de um repertório de ideias que são próprias, desenvolvendo o conhecimento prévio do aluno e unindo tal conhecimento com as propostas curriculares. O fato de os professores elegerem conteúdos pensando na transmissão do conhecimento para os estudantes permite que se pense que os docentes conhecem seus alunos a ponto de achar o que pode ou não ser interessante para esses. Nas falas dos professores em relação ao momento da prática curricular em sala de aula também fica evidente que existe essa aproximação com o cotidiano desses alunos e sua condição de trabalhadores. Ao considerarem o fato de a maioria dos alunos terem uma jornada cansativa de trabalho, os professores admitem criar um currículo que favoreça o aluno, que tem que dividir o seu tempo entre estudar e trabalhar. A maioria dos professores admite que precisa usar de metodologias diferentes dos outros turnos, onde as turmas podem, por exemplo, levar atividades para serem feitas em casa:

Eu não crio um currículo diferenciado pra EJA. Ultimamente, eu tenho tentado fazer a mesma coisa [do que no ensino em outros turnos], mas como as turmas são diferentes, o modo de eu aplicar acaba sendo diferente. Por exemplo: EJA não dá pra passar um trabalho pra eles fazerem em casa, porque eles alegam que não têm tempo. Igual eu faço com o aluno da manhã, por exemplo... Aluno da manhã eu divido um grupo de trabalho, peço para pesquisarem, pra apresentar [seminário]. No EJA eu não peço isso, eu mesmo é que falo, até mesmo porque o adolescente, você tem que pedir pra fazer isso pra ele concentrar [...] agora o EJA alega que não tem tempo e eles são mais concentrados [...] se você chega na sala de EJA e dá uma aula expositiva, você tem o retorno melhor do que numa turma de adolescente (Prof. Tomás).

Tomás acredita não se valer de um currículo diferenciado, mas reduzido e com uma prática diferente. Ressalta que o retorno nas aulas nas turmas da EJA é mais efetivo, pois os alunos prestam mais atenção em suas aulas expositivas. Cabe imaginar se esse retorno é realmente legítimo, uma vez que alguns professores admitem que precisam adaptar suas aulas ou, ainda, selecionar conteúdos pelo cansaço existente nas turmas desses alunos trabalhadores. A não participação em formas de trabalhos coletivos, apresentações de seminários, estudos dirigidos e outros pode sinalizar também para um processo de apatia por parte dos alunos. E essa apatia pode ser proveniente do cansaço pela jornada de trabalho, como também afirma o professor Joaquim:

Vamos pegar Matemática. Então, durante o dia o professor trabalha com equação exponencial. Ora, pra que o aluno do EJA tem que ver isso? Seria coisa muito complexa para uma pessoa que trabalha das sete horas da manhã até seis horas da tarde, chegar aqui vendo esse tipo de equação... Pelo número de aulas que a gente tem, como havia dito, a gente não consegue dar um curso legal; que ele possa sair daqui, tá, verificar aí fora o fenômeno que a gente discutiu aqui, e saber opinar, saber falar sobre aquilo. Ou entender alguma coisa que ele lê no jornal, na revista, ou na televisão sobre o que ele vê sobre aquele fenômeno, certo! (Prof. Joaquim).

Nessa fala cabe uma pergunta que, se não retórica, deixa claro os propósitos divergentes entre as orientações legais e a proposta do professor. A isso se acrescenta a vontade manifesta da

maioria dos alunos em dar continuidade aos estudos: se alguns conteúdos servem de parâmetro de avaliação de provas nacionais e esses alunos pretendem prestar provas de admissão como o Exame Nacional do Ensino Médio e outros, selecionar atividades com base no cansaço do aluno que trabalhou durante o dia não seria um risco? Essa pergunta deveria caminhar lado a lado com um currículo que não só deve privilegiar a cultura dos alunos da EJA, mas que também deve primar pelos direitos desses alunos de terem conhecimento necessário para enfrentar esse tipo de avaliação. Outro fato que também obriga os professores a selecionar conteúdos é o tempo reduzido e a quantidade de aulas, que são muito menos que as turmas que não as da EJA. Aqui, não se questionam os métodos apresentados, que, por sua vez, são bem intencionados e parecem atender às expectativas dos alunos. Apenas se quer alertar para uma questão que é importante para os maiores interessados nessa confecção curricular que é o estudante da EJA que anseia continuar seus estudos.

Ainda que precisem selecionar conteúdos, esses professores buscam conhecer seu aluno de maneira que isso torne seu trabalho mais eficaz. Um trabalho de aproximação com a cultura desse aluno e que rende bons frutos na prática, pois o aluno se sente sujeito do conhecimento:

Então, eles me fizeram fazer essa pesquisa [sobre o Tropicalismo]. Então são eles que me proporcionaram uma coisa que no Ensino Médio *normal* eu não faria. E entre outras coisas também, por exemplo, quando eu dei as Vanguardas Europeias eles trouxeram pra mim. Tem uma menina que trabalha na Feirinha de Pedra e ela elaborou vários modelos de pedra [pedra-sabão] em cima das vanguardas europeias, de artistas conhecidos da época. Então eles se sentem interessados, eles procuram e o professor acaba ficando gratificado por causa disso (Prof. Inácio).

Pode-se observar, no discurso acima que, ao participarem de maneira efetiva das aulas quando o assunto era familiar ao seu cotidiano, os alunos parecem se sentir sujeitos do conhecimento. E isso fez com que o professor se sentisse gratificado. Ao se sentirem sujeitos do conhecimento e participarem de maneira efetiva na construção do saber, os alunos provocam também um processo que parece bastante salutar para a Educação, que é despertar no professor o propósito da pesquisa. E a pesquisa, aqui, pode ser considerada um processo de formação continuada. Essa formação continuada, ainda que de maneira isolada (pois o professor se propõe a fazê-la para a sua disciplina e não de forma coletiva no âmbito da escola), proporciona ao professor “um conhecimento profissional que lhe permita avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa (IMBERNÓN, 2001, p. 69). Com essa prática, o professor Inácio parece entender que, ao inovar, proporciona melhores aparatos para o desenvolvimento de seu trabalho com seus alunos.

Entender que esse tipo de formação se faz importante para o professor da EJA é considerar esse professor um profissional com vistas à inovação e à interatividade. Inovação no intuito de se

distanciar do tradicionalismo de práticas bancárias<sup>48</sup>, sem participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. E interativas numa direção que possa proporcionar aos estudantes um currículo dinâmico e voltado para o seu perfil. Aqui, acreditamos que esse tipo de formação seria ainda mais eficaz se fosse realizado por todos e para todos os professores da EJA e oferecidos pelos governos e instituições de ensino superior de maneira constante. Mas, como vimos na apresentação dos perfis dos entrevistados anteriormente, os mesmos afirmam não ter passado por nenhum tipo de formação para o trabalho com a EJA, nem de forma inicial muito menos continuada. Até mesmo o professor Inácio, que admite ter pesquisado para trabalhar o tema das Vanguardas Europeias na fala acima, afirmou não ter passado por nenhuma formação para o trabalho com a EJA.

Esses professores, que buscam a inovação em sua prática e a participação dos alunos na construção do conhecimento, também denunciam metodologias que, segundo eles, estão ultrapassadas. Perguntados sobre a receptividade por parte dos alunos em relação às atividades realizadas no cotidiano da sala de aula, os professores entrevistados ressaltaram que:

O que eles reclamam é quando o professor chega em sala de aula e começa a colocar matéria no quadro. Aí, coloca a matéria no quadro, senta e espera eles copiarem. Aí o professor pergunta: “Todo mundo já copiou?” Aí, todo mundo copiou, ele se levanta e explica a matéria, apaga o quadro, dá um exercício da página tal e pronto, acabou a aula. Isso eles reclamam. Então, o que que eles querem? Querem que o professor traga material, materiais diferentes... Vídeo, música. Então, por exemplo: quando eu trabalhei o Modernismo com eles eu trouxe Caetano Veloso, eles adoraram. Muitos até eram da época. Mutantes. Trouxe música, vídeos, documentários. Então eles gostam (Prof. Inácio).

Nós, PROFESSORES, porque tem professores também – desculpa aí se tô criticando colegas – mas a gente tem que ponderar. Eu tenho que saber e sentir, aquilo que meu aluno quer, e não aquilo que tá, que eu preparei ou que eu acho que eu devo dar, entendeu? (Prof. Joaquim).

Nota-se a preocupação dos professores com as práticas que favoreçam o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes da EJA. Muitas vezes, esses professores condenam as práticas tradicionais, denunciando práticas de colegas que não são bem recebidas pelos alunos.

O aluno da EJA, como se pode ver, tem demandas por práticas de ensino diferenciadas e esperam um currículo que proporcione, a eles, aprendizado sólido de conteúdos que possam não somente atender aos seus anseios de continuidade dos estudos, mas também uma associação do conhecimento com o seu cotidiano. Nessa prática, alguns professores tentam trazer de outros turnos ideias que possam corroborar para momentos de aprendizados mais atrativos para seus alunos:

---

<sup>48</sup> Como práticas bancárias entendemos, por meio de Paulo Freire, que “em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1983, p.66).

Eu trabalho com o PROETI, que é tempo integral na escola, e eu acho muito interessante, porque, outro dia, por exemplo, eles fizeram uma oficina de fotografia. Eles estão fazendo um trabalho, é, com Guignard, uma parceria lá do Museu [Casa Guignard – Secretaria do Estado de Cultura-MG] e isso eu vou aproveitar na Educação de Jovens e Adultos. Porque agora nós estamos fazendo um trabalho com poesia modernistas e isso eu já vou trazer pra EJA, então, já vai dar pra eu aplicar. Eu acho interessante (Prof.<sup>a</sup> Maria).

Os trabalhos realizados com os alunos da EJA, segundo os professores, em nada ficam devendo às práticas nos outros turnos escolares. Projetos e planos de aula são aplicados, de maneira geral, também no noturno. Ainda que alguma atividade pontual não seja realizada nas turmas da EJA, alguns professores ressaltam que a aplicação de certas atividades é mais produtiva na EJA. Perguntada se havia alguma atividade que realizava em algum dos outros turnos que gostaria de trabalhar com a EJA, a professora Bárbara foi bastante categórica:

Hoje, hoje... Em 2014 a situação tá contrária. Eu consigo realizar muito mais atividades, até extracurriculares com os meninos do EJA, do que o turno da manhã que é, é, normal, né?! Então não. Então é mais [produtivo] com a turma do EJA mesmo (Prof.<sup>a</sup> Bárbara).

Aqui, se apresenta uma questão de grande importância. Mesmo que os alunos da EJA enfrentem problemas, como o cansaço e uma vida muito mais atribulada que crianças e adolescentes – supõe-se –, eles acabam por aproveitar melhor o tempo em classe, de acordo com Bárbara. Quando admite que a situação está “contrária”, a professora chama a atenção para algo que ela, antes, considerava um panorama normal em que os alunos da EJA tinham mais dificuldades que das outras modalidades de ensino. Dessa maneira, quando a professora fala de “atividades extracurriculares”, ressalta também que trabalha de maneira transdisciplinar, valendo-se de trabalhos com redações e aulas de Informática, associando à sua disciplina, que é Biologia.

Tem os trabalhos de Informática que eu gosto de fazer com eles, pra treiná-los, tanto a parte multimídia e pra concentrá-los no conteúdo. Então, eu acho que eles gostam muito. É uma pesquisa pela internet, de, principalmente de imagens, porque eles vão com conteúdo, mas eu quero acrescentar a questão da imagem para facilitar o conhecimento deles. É... trabalhos extras, assim, noticiários em jornal que a gente discute, coisas da atualidade (Prof.<sup>a</sup> Bárbara).

Também nessa direção, ao serem perguntados se havia alguma atividade extraclasse que realizavam com os alunos da EJA, alguns mencionaram que trabalhavam alguns projetos como o “Física no Cinema”, citado pelo professor Joaquim. Segundo ele, apesar de, atualmente, estar lecionando Química, ele se valeu de uma parceria com estudantes universitários de Física para levar esse projeto para a escola. Segundo ele, o projeto consistia em sessões com filmes de ação onde se selecionavam cenas para estudarem fenômenos das áreas de Mecânica, Físico-Química e outros. Para ele, mesmo sendo um projeto extraclasse, o mesmo teve boa adesão pelos alunos da EJA. Por sua vez, o prof. Inácio também ressaltou que:

Fazíamos passeios fora do horário. Às vezes até sábado e domingo a gente fazia, fazíamos passeios. Por exemplo, eu tava dando Modernismo, nós fomos pro museu do... (ah, meu Deus, esqueci, é que fica ali na Rua Direita, eu vou me lembrar)... Nós fizemos um passeio extra-aula num sábado e foi basicamente 90% da turma, eles foram. Então eles têm essa pró-atividade. Essa força de vontade de conhecer. De querer tá presente nas aulas e chegar na sala de aula – e também fora da sala – e querer participar desses projetos. Eles são bem interessantes (Prof. Inácio).

Ainda que nem todos os professores se valham desse tipo de atividade, todos acreditam que propostas extraclasse ou extracurriculares são muito importantes para a formação do aluno da EJA. Citam peças teatrais, eventos culturais proporcionados pelas parcerias com a Universidade Federal de Ouro Preto, eventos da comunidade, entre outras atividades. Alguns alegam não ter tempo e, na maioria das vezes, se justificam nas jornadas duplas ou triplas e até mesmo na baixa remuneração que não os proporciona maiores incentivos. O tempo, para esses professores, também é entrave quando se trata do número de aulas que a EJA tem em relação às outras turmas de Ensino Médio.

Acho que eles precisam ter mais conteúdo de Matemática, mais conteúdo de Português. Eu acho que eles precisam ter mais, eles precisam ter Artes, eles precisam ter... Filosofia eu acho que eles não tem... não, Filosofia eles têm. Sociologia, mais um pouco de tudo. Eles enxugaram o cronograma do EJA. E eu acho que deveria ser igual o Ensino Médio normal (Prof. Inácio).

A partir desse quadro, acreditamos que está aí também o prejuízo da EJA. A justificativa de um ensino mais dinâmico e em tempo reduzido traz consigo uma questão em que se apoiam os professores: a falta de tempo para ensinar todo o conteúdo do seu programa curricular. Enquanto as turmas de EJA do Ensino Médio têm uma carga horária de 1.200 horas de curso, divididas em vinte horas/aulas semanais num período de um ano e meio (MINAS GERAIS, 2012)<sup>49</sup>, o Ensino Médio diurno chega a ter uma carga horária total de 3.600 horas/aulas, com uma carga semanal de trinta aulas durante três anos. Assim, os professores precisam condensar o conteúdo proposto para a EJA num espaço de tempo muito mais curto, valendo-se, muitas vezes, da seleção de conteúdos a serem ensinados. Acreditamos que essa questão também está diretamente ligada ao processo de escolha das práticas e, como alegam os professores, causam prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem na modalidade de EJA.

Ao analisarmos as práticas curriculares realizadas pelos professores da EJA do Ensino Médio, algumas questões se configuraram com destaque. Nota-se, que os professores se valem de práticas peculiares e criam estratégias para desenvolver seu currículo em sala de aula. Estratégia essa que muitos dos professores acreditam ser distantes das propostas governamentais, mas que, na

<sup>49</sup> Além de um número reduzido de aulas, as aulas de Educação Física são ministradas no primeiro ou no último horário para aqueles alunos dispensados da disciplina pelo fato de a mesma não ser obrigatória para aqueles que apresentam atestado de vínculo trabalhista, o que torna a carga horária ainda menor.

prática, atendem, ainda que em partes, aos propósitos de uma prática curricular voltada para o perfil do aluno. Isso se legitima quando falamos acima da aproximação da linguagem do aluno ou ainda da sua cultura e sentimento enquanto sujeito da construção do conhecimento.

Algumas dificuldades, como o longo período distantes da escola por parte de alguns e o cansaço causado pelas jornadas de trabalho desses estudantes, fazem com os professores passem a pensar em uma prática que seja voltada para os perfil desses alunos, adaptando não somente o currículo – como discutimos anteriormente –, mas pensando em novas metodologias. Alguns professores, que acreditam se inserir algumas vezes em processos de inovação pedagógica, inclusive, criticam práticas que não favoreçam os alunos da EJA, as considerando metodologias ultrapassadas e tradicionalistas.

Diante dessas questões, acreditamos que os professores entrevistados buscam inovar sua prática para que possam favorecer o perfil do aluno que eles têm na EJA, e que, muitas vezes, se aproximam de uma prática curricular cotidiana com vistas a um processo emancipatório dos alunos dessa modalidade, mesmo com tão pouco tempo para desenvolver seu currículo e sua prática.

### 3.5. Os alunos e a EJA: os professores descrevem o elenco principal

Nós, professores, nós lidamos com conhecimento. E esse conhecimento, ele precisa ser adequado àquela turma. Não adianta eu querer vencer um conteúdo com uma turma se eles não estão rendendo. Tem que ser de acordo com o ritmo deles. Fica complicado porque: precisamos vencer o conteúdo? Precisamos. Mas o ritmo da EJA é diferente. Não é muito conteudista. A gente precisa adequar isso pra eles, porque senão, eu acredito que se a gente fosse totalmente conteudista, eles iriam desanimar. Eles não iriam dar continuidade e a evasão seria maior. Eu acredito que sim.

Profª. Bárbara

Nos últimos itens desse capítulo, tentamos conhecer o currículo praticado nas escolas de Ouro Preto por meio do discurso dos professores da EJA do Ensino Médio. Analisamos as propostas do Estado, as orientações, a construção desse currículo e a prática dos professores no momento que entram em contato com os alunos na sala de aula. Todo esse *espaçotempo* num processo de *reflexão*<sup>50</sup> de atores responsáveis pela transmissão de um conhecimento que deve valorizar a cultura dos alunos.

---

<sup>50</sup> Valemo-nos aqui novamente de termos utilizados em pares por Oliveira (2012), uma vez que os mesmo dão maior sentido às ideias aqui expostas.

Tentaremos nessa passagem, analisar como os professores enxergam os alunos da EJA, personagens a quem esse currículo praticado é dedicado. Com a ajuda dos professores entrevistados, tentaremos analisar de forma mais aprofundada como são esses alunos da EJA enquanto estudantes, como se comportam diante do processo de escolarização média e o currículo que é disponibilizado a eles. De maneira geral, descobrir, por meio do discurso dos professores, a relação dos alunos com a prática curricular na EJA. Vale ressaltar novamente que muitos desses alunos manifestam o desejo de continuar seus estudos e alguns professores reconhecem ou cogitam essa possibilidade. Nesse sentido, buscamos analisar quais as maiores dificuldades na construção desse cenário de ensino e aprendizagem, além de como os professores enxergam a situação desses alunos diante dos currículos a eles oferecidos. Nessa direção, também devemos pensar que esses estudantes não apenas sonham em dar continuidade na sua vida acadêmica, mas necessitam ter garantidos os seus direitos ligados diretamente à uma prática educacional que os incentivem a se reconhecerem como detentores de cultura e inseridos socialmente.

Para Barcelos (2010), as principais preocupações envolvendo o currículo da EJA, são, em especial, de ordem técnica. As mudanças nas cargas horárias, nas avaliações, na quantidade de trabalhos a serem feitos fora do horário das aulas, entre outras questões que dizem respeito à burocracia educacional, são, normalmente, as maiores preocupações dos burocratas responsáveis pela Educação. Para o autor, “as alternativas propostas acabam reproduzindo uma prática na qual se acredita na resolução dos problemas educacionais apenas, e simplesmente, através de mudanças organizacionais do sistema educativo escolar” (BARCELOS, 2010, p. 31). Essa visão simplista, para esse autor, muitas vezes deixa de abrir espaço no “território de aprendizagem” onde os estudantes poderiam vivenciar experiências mais significativas que olhem para dentro de sua história, da sua cultura. Acreditamos também que, na preocupação com o desenvolvimento constante da prática curricular, está uma boa direção para melhorias no processo de ensino e aprendizagem que são voltados para o estudante da EJA. Pensamos que, nesse processo do desenvolvimento de ensino e aprendizagem, está também inserida a ideia de que os alunos devam se reconhecer enquanto personagens principais, não apenas do seu saber, mas de meios de mudanças que são fundamentais na formação social desses sujeitos.

Concordando com Barcelos (2010), acreditamos ser responsabilidade daquele que desenvolve a proposta curricular com os estudantes, conhecer esse aluno e proporcionar aos mesmos caminhos que os façam se reconhecer sujeitos significativos em suas histórias pessoais e sociais. Devemos, aqui, considerar também que não somente os professores, mas também Estado, sociedade, comunidades escolares e todas aquelas que estão ligados, direta ou indiretamente, à Educação são responsáveis por esse reconhecimento social que tem como personagens principais os estudantes jovens e adultos. Estudar o currículo, partindo-se dessa ótica, é também estudar como

esse currículo é aplicado, seus conteúdos e metodologias, e conhecer também os personagens que vivenciam tal currículo.

Vimos anteriormente que os professores da EJA afirmam adequar seu currículo à realidade dos seus alunos. Dessa forma, consideramos que estes professores conhecem, de fato, seus alunos. Acreditamos que esses docentes são profissionais que buscam “uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcas das experiências vitais que não podem ser ignoradas” (SOARES, 2002, p. 116). E essa adequação é de suma importância para a permanência desses estudantes na escola, via estudos diferenciados que estejam voltados para o perfil desses estudantes (SOARES, 2002). Assim, conhecendo esses alunos, os professores podem primar por um currículo que possa fazer desses estudantes *participantespensantes*, sujeitos de seu conhecimento, e corroborando também para a permanência desses estudantes na escola. Tendo como primeiro passo para uma aproximação com os alunos da EJA de Ouro Preto, a professora Maria afirma buscar essa aproximação com esses sujeitos:

Eu sempre trabalho uma produção de texto pro aluno me falar um pouquinho sobre ele. E a gente acaba descobrindo muita coisa por ali. Por exemplo, tem aluno que é eletricitista, tem aluno que mexe com esculturas, então acaba que eu trago isso pra sala de aula (Profª. Maria).

Conhecendo seus alunos, o professor pode trabalhar temas e metodologias que têm mais a ver com o cotidiano desses alunos, aproximando tais conteúdos aos seus saberes prévios. Esses conhecimentos prévios ajudam no processo de associação com aquilo que é novo para esse aluno, se tomarmos como referência o conteúdo que é considerado como essencial por parte do Estado. Conhecendo o aluno e aproximando esses conteúdos essenciais para o seu cotidiano, os professores podem desenvolver trabalhos mais eficazes e significativos para a construção do conhecimento proposto para esse aluno e tendo, em seus alunos, *participantespensantes* dessa construção do conhecimento.

Ao ser perguntado se os alunos conseguiam absorver o conteúdo que era proposto de maneira familiar a eles, no momento da prática em sala de aula, o professor Joaquim respondeu de forma positiva. Esse professor demonstrou que existe uma satisfação não somente por parte dos estudantes, mas também, ele próprio se demonstra satisfeito com o fato de seus alunos dominarem os conteúdos curriculares que são oferecidos em sua disciplina. Nota-se, nas palavras do professor, certa euforia quando o aluno se sente sujeito do conhecimento:

Sabe aquela história do brilho no olho, que todo figurão, autores de livros, que falam que o aluno tá aprendendo quando brilha o olho? É realmente, tem isso daí. Quando ele domina, que ele faz sozinho, uma, duas, três vezes e pede pra você, “me dá outro desafio pra saber se eu posso”, acontece isso (Prof. Joaquim).

Assim também, ao serem perguntados se os alunos pareciam motivados quando se sentiam sujeitos dos conteúdos curriculares, outros professores responderam de forma positiva. Para os professores, a cultura do aluno em evidência nos currículos parece chamar a atenção dos mesmos para as discussões e as atividades desenvolvidas dentro de classe, como afirmou o professor Tomás:

Eles se sentem inseridos dentro da matéria, porque é uma coisa do cotidiano da gente. Eu sempre procuro dar aula de Filosofia trazendo pro cotidiano. Uma coisa que eu acho que importante, que é interessante e necessário eu falar: eu procuro dar aula de Filosofia sem querer doutrinar aluno. Eu não quero que aluno vire comunista, nem direitista, nem ateu, não é isso. Mas é apresentar as coisas pra eles. Até porque doutrinados eles já são por religião e pela mídia... Eu só procuro mostrar uma coisa diferente, pra ter uma visão diferente (Prof. Tomás).

Nas palavras do professor Tomás, podemos observar que os alunos da EJA são agraciados por conteúdos que estão próximos ao cotidiano não somente desse aluno, mas de um cenário mais amplo, que é comum a toda sociedade. Se valendo também de um discurso que o leva para dentro do grupo social dos alunos, quando afirma “cotidiano da gente”, o professor se considera socialmente próximo dos seus alunos, o que, para essa análise, é bastante importante.

Diniz-Pereira (2007), ao analisar os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais no final dos anos 1990, admite que a maioria dos alunos que cursava essas turmas era de alunos trabalhadores e/ou alunos de classes sociais de menor poder aquisitivo do que alunos que cursavam os cursos mais concorridos, como o de Medicina ou Direito. “Em grande parte dos cursos com opção para a licenciatura, a maioria dos grupos familiares dos aprovados tem uma renda mensal variando de três a dez salários mínimos” (p. 97). Das licenciaturas analisadas pelo autor, “boa parte dos aprovados trabalha, responsabiliza-se pelo seu próprio sustento e ainda contribuem nas despesas da família” (p. 101). Muitos desses licenciandos, como ressalta o autor, entraram na universidade mais velhos que os alunos dos cursos mais “prestigiados” e são, em sua grande maioria, egressos da rede pública de ensino.

Pensando que esse quadro não mudou expressivamente desde o final dos anos 1990 e tendo por base as análises de Diniz-Pereira (2007), acreditamos que a maioria dos professores (que um dia foram alunos dos cursos de licenciatura) conhece o cotidiano de um aluno trabalhador. Pelo exposto, acreditamos também que, mais do que conhecer as condições de concomitância entre os estudos e o universo do trabalho, muitos professores da EJA são oriundos de classes sociais que mais se aproximam das classes sociais de seus alunos do que das classes sociais mais abastadas. Dessa maneira, vislumbramos que mais que ter empatia com os alunos da EJA, muitos professores se reconhecem pertencentes a esses grupos sociais, não somente por estarem próximos desses alunos, mas também por terem vivenciado em sua trajetória acadêmica algumas dificuldades que

sofrem também seus alunos, como conciliar trabalho e estudos. Não podemos afirmar que Tomás seja exemplo dessa situação, mas pensamos ser esse tipo de reconhecimento social um fenômeno não raro nas salas de aula da EJA.

Ao se considerar inserido dentro do espaço social dos alunos e admitir que seus alunos formulam seus próprios conceitos diante ao conteúdo apresentado, o professor Tomás não somente admite reconhecer o aluno enquanto *participantepensante* de uma construção do saber, mas também o contextualiza no mesmo *espaçotempo* onde também está esse docente. Um *espaçotempo* macro, onde os alunos fazem-se inseridos na sociedade como cidadãos e onde podem discutir temas em que são personagens, como o debate sobre a política. Como se pode notar, por meio de suas palavras, o professor Tomás não pretende doutrinar seus alunos, admitindo que os alunos são também sujeitos de um conhecimento mais amplo, permitindo que eles tenham “uma visão diferente” daquilo que lhes é imposto socialmente em outros espaços comunitários.

Além de reconhecer que os alunos devem aprender o conteúdo proposto, os professores têm plena consciência que aqueles devem vivenciar na escola também momentos de debates e trocas de experiências que dizem respeito ao cotidiano social. Reconhecem, nesses discentes, a importância de serem indivíduos participativos nos processos de construção das questões sociais e que esses têm histórias de vidas um pouco diferente da maioria dos alunos que não estão na escola noturna. Diferente porque a maioria possui maiores responsabilidades familiares, participam ativamente da comunidade em que vivem e, se levarmos em conta suas idades e históricos de vida, possuem maior quantidade de experiências, comparando-os com crianças e adolescentes que cursam o Ensino Básico em outros turnos escolares.

Acerca dessas experiências, os professores entrevistados sabem da importância que as vivências dos discentes têm em relação ao seu aprendizado e que um dos espaços principais desse processo é o mundo do trabalho desses estudantes. Enquanto indivíduos sociais, é nesse meio de convívio que os estudantes da EJA ocupam grande tempo de suas vidas. Dessa maneira, os estudantes carregam para a sala de aula muitas influências desse ambiente de formação que é o espaço de trabalho. Mas o cansaço causado por esse cotidiano de trabalho é um questão exposta pelos professores que acaba proporcionando prejuízos à formação acadêmica dos alunos da EJA. Alguns professores admitem que esse cansaço físico afeta no rendimento escolar desses alunos.

A gente tem problemas, por exemplo, do cansaço. Vai chegando os últimos horários, eles não rendem tanto. Então, por isso, é importante conhecer a turma. Até que ponto você vai exigir do seu aluno dez horas da noite que ele entenda várias disciplinas ao mesmo tempo? Que você exige esse conteúdo dele sendo que fisicamente ele já não tá conseguindo render tanto (Profª. Bárbara).

Eu percebo que o noturno, é um aluno que já trabalhou o dia inteiro, então assim, eu acho que o rendimento cai muito. Eu, na minha opinião, acho que, no noturno, as aulas deveriam

terminar às 21:30. Porque eu acho que é o máximo de rendimento que a gente consegue com esses alunos. Passou daquele horário já cai o rendimento (Profª. Maria).

Nota-se, aqui, a associação do cansaço físico relacionando-se ao rendimento dos alunos da EJA, e as professoras Maria e Bárbara concordam que, devido ao cansaço, os alunos não conseguem render, principalmente, quando se aproximam as últimas aulas do noturno. Os professores declaram, também, que esses alunos afirmam não ter tempo para que possam se dedicar mais aos estudos, reclamando que não têm mais tempo, porque cumprem extensas jornadas de trabalho, muitas vezes também dentro de casa. Devido a essa falta de tempo associada ao cansaço físico, os alunos tendem a interferir nas propostas daquilo que se ensina nas salas de aula. Não somente o professor passa a selecionar os conteúdos trabalhados em sala de aula, mas o aluno também passa a ser participativo nesse processo, reivindicando atividades que eles parecem enxergar como menos maçantes. Um exemplo claro dessa reivindicação é a afirmativa da professora Maria, que declara que os alunos muitas vezes reclamam e pedem para trocar de atividade nas suas aulas, “principalmente quando é alguma coisa da parte de Gramática, eles não gostam muito” (Profª. Maria). Aqui, nos parece que o pedido se edifica no fato da Gramática ser considerada, pelos alunos, um conteúdo que exige mais raciocínio e trabalho e, por isso, pedem um conteúdo “mais fácil” ou menos cansativo. Os professores da EJA poderiam, nesse tipo de situação, trabalhar de maneira mais criativa e/ou contextualizada para que os alunos se interessassem mais por temas que exigem mais trabalho por parte dos alunos.

Ainda que, por muitas vezes, não sejam atendidos pelos professores, os alunos da EJA requerem atividades que têm mais a ver com seu cotidiano. Os estudantes reivindicam, assim, que se aplique um currículo que esteja mais próximo da sua realidade, de maneira geral, mais palpável a seu conhecimento, como podemos notar no discurso do professor Inácio:

No Ensino Médio, eles sentem falta de aulas práticas. Eles reclamam que tem muita teoria e pouca prática. O EJA já é uma questão, como é a noite, então a gente faz atividade extraclasse, geralmente, alguns dias de semana ou finais de semana. E quando é final de semana eles vão em peso. Então... então funciona. Eles reclamam também que algumas disciplinas não trabalham com a parte prática. [...] Trabalhar física dentro da sala de aula, mas uma questão mais prática. Matemática: uma questão mais prática. Eles reclamam, reclamam especificamente disso (Prof. Inácio).

Na fala do professor Inácio, bem como na fala das professoras Maria e Bárbara, podemos observar que os alunos estão em diálogos constantes com os professores sobre aquilo que é empregado como currículo nas salas de aula. Podemos observar também que esses professores conhecem os alunos que chegam à EJA, conhecem os seus cotidianos por meio da convivência e do diálogo e prestam atenção àquilo que os mantém mais familiarizados com o conhecimento. Ao ressaltar que os alunos clamam por aulas práticas, podemos imaginar também que esses professores

reconhecem a importância da inovação na prática pedagógica, pois, por vezes, entendem que, ao se apoiarem em aulas tradicionais<sup>51</sup>, não despertam no aluno a vontade de participar da construção do conhecimento. Aqui, entendemos, por meio da fala de Inácio que, ao reclamarem de aulas puramente teóricas, os alunos reconhecem que as aulas práticas, além de dinâmicas, são mais participativas. Prova disso é a afirmativa desse professor que diz que, quando os alunos têm atividades extraclasse (como as visitas a museus em finais de semana) eles “vão em peso”.

Diante desse ambiente participativo dos alunos, de toda a vontade que têm de se dedicar aos estudos, mesmo com a falta de tempo e da vontade de trazerem seu mundo para o mundo da escola, nota-se também, no discurso dos professores, a vontade dos alunos da EJA não só de mudarem sua vida por meio da escolarização no Ensino Médio, mas também de ir além. Muitos dos alunos, como vimos ao levantar os seus perfis, pretendem dar continuidade aos estudos, sonhando muitas vezes com cursos técnicos, cursos profissionalizantes e o Ensino Superior.

Tendo como base as respostas em questionários realizados com os alunos da EJA, observamos que a grande maioria sonha em entrar numa universidade e se formar no nível superior de ensino.<sup>52</sup> Cabe, assim, analisar o que pensam os professores em relação a esse anseio dos alunos da EJA.

Porta para entrada no Ensino Superior, o ENEM é uma avaliação que foi planejada inicialmente para analisar a qualidade do Ensino Médio no país. Criado em 1998, logo passou a ser utilizado parcialmente por algumas instituições de ensino superior e, em 2009, passou por profundas reformulações. Nesse ano, começou a ser utilizado como parâmetros de ingressos de forma ampla<sup>53</sup> em instituições de ensino superior de instância pública em nível nacional. Seu resultado serve também como parâmetro de acesso ao Ensino Superior para instituições privadas e outros processos seletivos de cursos técnicos e profissionalizantes do Brasil. Nas universidades públicas do Brasil, o ENEM se vale do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e tem essa seleção estendida para universidades públicas portuguesas. É o segundo maior processo de exame unificado de avaliação da Educação Básica do mundo e, no ano de 2014, foram realizadas mais de nove

---

<sup>51</sup> Entendemos também como “aulas tradicionais” a prática reproduzida ao longo de muitos anos e que ainda se propaga mantendo as mesmas metodologias e conceitos de outrora. Essa prática, pautada algumas vezes num saudosismo de tempos idos, faz com que muitos professores não admitam que as mudanças nos perfis dos alunos que estão agora na escola pública requerem novas práticas e mudanças no trabalho pedagógico. Outro fator de preponderância é também a formação inicial desses professores. Muitos tiveram sua formação voltada para esses formatos de práticas e metodologias e não tiveram mais nenhum tipo de formação para o trabalho com o novo perfil de aluno que mudou com o passar dos anos. Dessa forma, alguns professores podem admitir as mudanças, mas não sabem, na prática, como lidar com elas. Os professores entrevistados, de maneira geral, também usam esse conceito quando declaram que os alunos não se adaptam à metodologia de determinados professores que se valem de práticas que não acompanham as mudanças na Educação.

<sup>52</sup> Convém recordar que 90% dos alunos entrevistados responderam de forma positiva ao serem perguntados se gostariam de continuar seus estudos ao término do Ensino Médio. A maioria desses respondeu que gostaria de cursar o Ensino Superior e citaram a instituição de ensino da sua cidade, a Universidade Federal de Ouro Preto.

<sup>53</sup> Num primeiro momento, as universidades valiam-se de uma proporção a partir das notas do ENEM. A partir de 2009, oficializou-se a nota total do ENEM como parâmetro de ingresso nas universidades pelo SiSU.

milhões de inscrições para o exame. Desde 2009, o exame serve também como certificação de conclusão do Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), substituindo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Tomando o ENEM como parâmetro de avaliação para a continuidade acadêmica dos alunos da EJA e considerando-o como o meio mais eficaz para o ingresso no Ensino Superior, levantamos questões relacionadas ao tema junto aos professores entrevistados. Conhecendo a vontade dos estudantes da EJA do Ensino Médio de Ouro Preto de seguirem em frente com seus estudos, perguntamos aos professores sobre as condições reais que esses alunos apresentavam, partindo daquilo que os professores conheciam da qualidade do ensino público ao qual estão vinculados e daquilo que sabiam dos seus alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem disponibilizados a eles. Nesse sentido, acreditamos que os currículos praticados nessas escolas deveriam estar em consonância com o propósito dos alunos. Não só por ser vontade desses alunos de prestarem o ENEM, mas pelo fato de os conteúdos presentes nesse exame coincidirem com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Primeiro, perguntamos aos professores se esses alunos demonstravam vontade de continuarem seus estudos. Em relação a essa perspectiva, os professores se posicionaram de maneiras diversas. Diferente das manifestações dos alunos que registraram, em grande maioria, a vontade de estudar e irem além do Ensino Médio, o professor Joaquim acredita que a maior parte dos alunos está na escola para apenas terminar o Ensino Médio:

De uma turma aí de 40 alunos, vamos supor, 60% deles querem tirar o Ensino Médio pra terem melhores condições no emprego. Hoje patrão tá exigindo. Então, 40% deles querem sim. Querem sim, além do emprego, querem um curso, uma formação diferente e superior. Almejam outras coisas. Agora, 60% deles querem tirar o Ensino Médio e acabou (Prof. Joaquim).

Para o professor Joaquim, a grande maioria não tem interesse em cursar o Ensino Superior, ou mesmo planeja dar continuidade em sua vida acadêmica. Diferente dos alunos que demonstraram, em grande parte, a vontade de continuar a estudar, o professor Joaquim considera que a maioria dos alunos parece apenas querer terminar o Ensino Médio para melhorar sua situação trabalhista, mas não pensa em continuar sua vida acadêmica. Mas diferente da colocação do professor Joaquim, as professoras Maria e Bárbara acreditam que parte considerável dos alunos jovens e adultos tem condições de continuar seus estudos para além do Ensino Médio:

A turma se reconhecer, a turma se aceitar, já é um lado positivo pra gente como professor liderar um pouco essa turma. Como que você vai orientá-los pra querer não só passar de ano, mas realmente alcançar alguma coisa a mais. Eu vejo que depois que eles têm esse contato com a escola, eles têm uma coragem a mais mesmo de enfrentar até o ENEM. Não todos, mas uma grande parte (Profª. Bárbara).

Eu faço o possível, eu tento, mas não depende só de mim. Depende do aluno. Eu acho que se dedicam sim, até pela maturidade. Uma grande maioria tem possibilidade sim, de ingressar numa universidade (Prof<sup>a</sup>. Maria).

Em consonância com os anseios dos alunos, as duas professoras acima mencionam que esses estudantes têm condições de ingressarem em cursos pós-Ensino Médio, muitas vezes por sua maturidade e por se reconhecerem enquanto cidadãos de direitos. Dessa maneira, apenas se reconhecendo como cidadãos detentores de direito, os alunos da EJA poderão se sentir em reais condições de pleitear uma vaga no Ensino Superior, se valendo da coragem mencionada pela professora Bárbara. Mas não somente esse reconhecimento, acreditamos, é suficiente para terem essas chances reais. Mais que capacidade e vontade, esses alunos necessitam de uma preparação que contemple os parâmetros analisados nos exames.

O professor Tomás também acredita na capacidade de alguns alunos e se vale da ideia de que o aluno tem que ter vontade e investir nos seu conhecimento, mesmo que fora da escola. Perguntado sobre as condições dos alunos da EJA de continuar estudando, o professor ressalta que depende muito mais do aluno, a chance de entrar no Ensino Superior ou em outro curso. Dessa maneira ele declara que:

Depende dele. Alguns sim... tem uma aluna, era muito boa aluna [...] e a vi dentro do Instituto Federal [de Minas Gerais – IFMG]. Eu acredito que ela esteja fazendo algum curso ali, técnico. Ela é ex-aluna da EJA, mas era uma aluna dedicada, que tinha vontade, porque isso aí depende do aluno. A gente sempre incentiva, mas se ele não quiser... eu acho que quando a pessoa tem vontade, consegue sim (Prof. Tomás).

Para além das ideias de Tomás, o professor Inácio acredita não depender somente do aluno. Esse professor sabe das necessidades e vontades dos alunos da EJA darem continuidade aos estudos após saírem do Ensino Médio e acredita que o currículo trabalhado com os alunos é insuficiente. Todo o arcabouço de questões que envolvem características negativas para a EJA – como o pouco tempo para trabalhar os conteúdos, o longo período longe da escola, a falta de tempo para se dedicar aos estudos fora da escola, entre outros problemas – prejudicam no processo de aprendizagem desses alunos, que poderiam desenvolver mais conteúdos e aprender mais. Perguntado se acreditava que o currículo da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio preparava bem o estudante da EJA para o momento de realização do Exame Nacional do Ensino Médio, o professor afirmou que:

Apesar de ser a questão principal da EJA a questão de você formar pessoas adultas, então eu acho que eles já pensam logo na pró-atividade dessas pessoas. Mas, por outro lado, a gente pensa também na necessidade de que essas pessoas vão ingressar, querem dar continuidade a esse ciclo. Então se a gente for pensar nessa continuidade desse ciclo, a gente pensa que falta alguma coisa. Eu acho que falta bastante coisa. Bastante coisa e o tempo é curto e a gente tem que ficar parando. Porque a dificuldade é tanta, mas o interesse

é muito, então a gente tem que ficar parando, pontuando os problemas, entendeu? Então a gente perde muito tempo. Por isso que o tempo é curto e pouco (Prof. Inácio).

Podemos observar na fala do professor Inácio que, apesar de existir muito interesse por parte dos alunos, os mesmos têm muita dificuldade de dominar os conteúdos e que, além de terem pouco tempo para o trabalho com os conteúdos, o professor tem que retomar ou esmiuçar alguns conteúdos. Talvez pelo déficit em seu histórico de aprendizado ou pelo longo período distante do cotidiano escolar, os professores necessitem revisar ou detalhar alguns conteúdos que deveriam ser mais familiares para esses estudantes.

Analisando todas as falas em que os professores mencionam a falta de tempo, a dificuldade de realização de alguns trabalhos pelo cansaço e a declaração de Inácio, que afirma faltar “alguma coisa”, acreditamos que essa falta se relaciona diretamente com os conteúdos dos programas curriculares. E, para além desses conteúdos, podemos pensar também nas escolhas realizadas pelos professores, que, muitas vezes, são promovidas com vistas à falta de tempo hábil para executar todos os conteúdos propostos.

Acreditamos ser um bom sinal o fato de, muitas vezes, os professores estarem em concordância com os alunos, inclusive deixando-os participarem da construção dos currículos, discutindo com os mesmos essa construção e seguindo as vontades expressas pelos alunos. Mas sabemos também que, se o intuito dos alunos é se prepararem para as avaliações como o ENEM, muitos conteúdos que deveriam ser trabalhados, pelo fato de serem básicos para esse exame, ficam de fora em tão pouco tempo de aula disponível. Vale lembrar que os currículos propostos pelas instâncias do Estado são proporcionais aos parâmetros de avaliações e a seleção dos conteúdos que devem ser minimamente trabalhados em sala de aula estão presentes nos exames e processos seletivos de cursos pós-médios, se tomarmos por base de análise as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Se os professores precisam selecionar aquilo que trabalham por causa da falta de tempo, essa é também uma proposta que pode proporcionar algumas falhas no processo de preparação desse aluno para a continuidade dos estudos. Nesse caso, a falta de conteúdos para avaliações como o ENEM acaba por deixar os alunos da EJA em desvantagem nessas avaliações. Por isso, concordamos com o professor Inácio que, ao se referir ao conteúdo trabalhado com os alunos, afirma que “falta alguma coisa”.

Também o professor Joaquim fala das dificuldades de aproximar o conteúdo proposto no currículo da EJA do Ensino Médio da avaliação do ENEM:

Hoje, nessa última prova do ENEM, eu deparei lá, com a prova, analisando a prova de Matemática e de Ciências da Natureza, provas muito profundas. Não é coisa assim, fácil, como no começo do ENEM, quando se discutia: “Oh, nós temos que fazer uma prova

voltada para o dia a dia do aluno. Aquilo que ele aprendeu e que tá discutindo nas rodas aonde ele frequenta”. Eu tinha essa ideia de ENEM. [...] Hoje, essa prova aí, principalmente a última, o sujeito tem que estudar [...], hoje, ela é conteudista. [...] Então, tá contemplando colégios particulares e escola pública não tem como você, com essa grade atual que tá, com tempo escolar definido do jeito que tá, é impossível... Só se o aluno for muito bom (Prof. Joaquim).

Seguindo a mesma linha de pensamento, o professor Tomás declara que somente com o conteúdo disponibilizado nas escolas públicas (instância onde se encontram as escolas pesquisadas), o aluno não consegue aprender o suficiente para atingir êxito na avaliação do ENEM. Como Tomás, o professor Joaquim admite que, para ter condições de passar pelo processo seletivo, o aluno da EJA precisa ter um conhecimento que não é disponibilizado na escola que ele frequenta, tendo que trazer consigo um conhecimento a mais ou investir em seu conhecimento para além dos limites da escola. Nesse sentido, o professor Tomás reafirma que os alunos precisam investir no seu conhecimento, não dependendo só daquilo que é proposto na escola:

Eu acho que nem o Ensino Regular<sup>54</sup> está contribuindo. Muito menos a EJA, por ser uma carga horária menor. Agora, isso aí depende também do interesse da pessoa de correr atrás. Porque o aluno, seja do ensino regular, seja do EJA, ele não pode ficar esperando só da escola, ele também tem que correr atrás. Eu, inclusive, tenho orientado aluno até do Ensino Regular e da EJA também, procurar estudar, por exemplo, na internet. Eu tenho citado muito aquele telecurso, que é uma aula num modelo bem didático e sequencial... Eu tenho falado para os alunos: “Procura lá no *YouTube*, tem aula de Biologia, de vários conteúdos que são sequenciais e são muito didáticas (Prof. Tomás).

Além de acreditar que o currículo da EJA não contempla as necessidades que o aluno tem no momento da avaliação nacional, o professor Tomás propõe aos seus alunos algumas alternativas que podem corroborar para o seu aprendizado. Ao se valer de uma ferramenta que não está diretamente disponibilizada na sala de aula, que são os espaços de informatização associados à rede mundial de computadores, o professor admite que os conteúdos disponibilizados na sala de aula não são suficientes para que o aluno possa encarar as jornadas de exames nacionais, bem como de outros exames admissionais de cursos pós-Ensino Médio. Devemos observar também que, ao aconselhar seus alunos a procurarem outros meios para a busca pelo conhecimento, Tomás admite que a escola não consegue dar conta de preparar o aluno de maneira satisfatória. Apesar de não eximir escola e Estado de suas responsabilidades, ele deixa transparecer que os alunos têm, em parte, seu direito ao conhecimento escolar pleno negado. Dessa forma, podemos admitir que alguns professores acreditam que seus alunos têm capacidade de enfrentar um exame como esse, ainda que não em pé de igualdade com outros alunos de escolas onde o currículo é mais extenso ou estabelecimentos educacionais que disponibilizam mais tempo para que esse currículo seja aplicado.

---

<sup>54</sup> Aqui, como Ensino Regular, entendemos as turmas de turnos diferentes do noturno. Turmas que não são da modalidade de EJA.

Com a falta de tempo de estudos por parte dos alunos e o aceleração<sup>55</sup> do curso da EJA, alguns professores abrem mão de preparar seus alunos para esse tipo de avaliação. Alguns professores acreditam que o currículo que disponibilizam deve preparar mais o aluno para o seu cotidiano do que prepará-los para avaliações admissionais em cursos superiores ou demais cursos do pós-Ensino Médio. Na fala da professora Bárbara, podemos notar que ela acredita ser mais eficaz preparar seu aluno para questões do seu cotidiano:

Eu prefiro, é, que ele empolgue com a disciplina e entenda eu que eu tô falando com ele pra ele gostar daquilo e pra ele realmente se sentir à vontade pra aprender e trocar ideia dentro de sala. Então eu não tenho preocupação assim, com ENEM, com outro concurso, IFMG... Eu tento prepará-lo pro dia a dia mesmo, pra vida dele, porque eu acho que isso é que é o bacana do professor (Prof<sup>a</sup>. Bárbara).

A professora Bárbara admite que trabalha em função de um currículo que deixe seu aluno familiarizado com os conteúdos e, assim, incentivado a aprender, muito mais que a preocupação com alguns exames como o ENEM. Atinge um propósito das Diretrizes Curriculares Nacionais que é o de fazer os estudantes da EJA sujeitos do seu conhecimento, mas não trabalha efetivamente em função daquilo que é diretamente ligado ao propósito dos alunos de dar continuidade aos seus estudos.

Cabe, assim, acreditar que o currículo praticado na EJA não contempla um número de conteúdos significativos para garantir sucesso dos alunos da EJA em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e demais exames admissionais de cursos pós-Ensino Médio. Para os professores entrevistados, os currículos praticados nas escolas de Ouro Preto são baseados, em grande parte, naquilo que os professores conhecem de seus alunos. E, pelo que podemos notar nos discursos desses professores, os mesmos parecem conhecer esses alunos de forma satisfatória. Ainda sim, esses professores, mesmo reconhecendo a vontade de muitos alunos de cursarem o Ensino Superior, têm convicção de que os currículos oferecidos a esses discentes não são, de maneira geral, suficientes para o seu sucesso no Exame Nacional do Ensino Médio e outras provas de seleção. Sabemos que esses professores são apenas uma parte integrante dos professores da EJA no Ensino Médio de Ouro Preto. Mas acreditamos também que esses docentes representam uma importante fatia dos professores dessa modalidade nesse segmento (quase 20% dos professores) e demonstram, por meio de suas falas, as características de uma docência que pode coincidir com a de outros professores que lecionam nas mesmas turmas.

---

<sup>55</sup>As turmas de Ensino Médio da EJA têm duração de três semestres (um ano e meio), diferentes de outras turmas do Ensino Médio que são de seis semestres (três anos). Algumas escolas chegam a ter ensino integrado, como é o caso de algumas escolas da rede privada.

### **3.6. Cultura dos alunos da EJA e currículo: de figurantes a protagonistas**

Segundo Brandão (1986), Paulo Freire, em seu método, buscava conhecer as comunidades e seu universo vocabular para partir de temas geradores contextualizados e, assim, alfabetizar aqueles que não tiveram chances de frequentar espaços formais de Educação, mas que já tinham certa vivência e visão de mundo. Conhecendo o universo dessas pessoas, iniciava-se um processo de ensino e aprendizagem no qual se tinha como alicerce o “aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: a realidade social que se vive e a da palavra escrita que a traduz” (BRANDÃO, 1986, p. 27). Nesse contexto, se encontram aqueles que, a partir da década de 1960, ficaram conhecidos como Movimentos de Cultura Popular (MCP). Mesmo com o Golpe Militar ocorrido na mesma década, esses movimentos persistiram. Mesmo que o Governo Militar tentasse silenciar as influências de intelectuais, como Paulo Freire, que, por sua vez, difundiam ideias de libertação, emancipação e participação popular nos processos de prática coletiva cultural, os movimentos persistiram com seu projeto de teor político de transformação social por meio da Educação voltada para a cultura dos atores sociais populares. O pensar social desses grupos buscavam (e ainda buscam) legitimar, assim, que todos os homens são agentes da história e da cultura. Brandão (2010, p. 104), afirma que:

Ser sujeito da história e ser agente criador da cultura não são adjetivos qualificadores do homem. São seu substantivo. Mas não são igualmente a sua essência e, sim, um momento do seu próprio processo dialético de humanização. [...] Assim, a cultura que existe em princípio como anúncio da liberdade do homem sobre o mundo, na prática histórica da sua produção, pode existir como contingência da perda de liberdade de homens concretos, no interior de mundos sociais determinados, sob o domínio de outros homens.

Nesse sentido, Brandão (2010) sinaliza para uma premissa que era fator primordial desses movimentos, que era a emancipação do homem por meio da Educação. Para esses movimentos, reconhecendo sua cultura como legítima, o homem superaria seu lugar de subserviência se emancipando enquanto detentor de direitos e como ator social.

Para esse trabalho, buscamos observar também esse fator cultural das massas e sua relação com o currículo praticado nas escolas pesquisadas. No Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, essa visão sociocultural está presente na fala de alguns professores, como na declaração do professor Tomás:

Eu costumo, às vezes, trabalhar o tema de indústria cultural na aula de Filosofia que é pra mostrar pra eles... que aí fala um pouco da cultura popular, da cultura de massa, mas isso tá

dentro do conteúdo de Filosofia, dá pra fazer uma relação até com a comunicação de massa. Por exemplo, os noticiários, para eles terem um olhar crítico sobre isso, eu procuro fazer isso... política, por exemplo [...] porque eu explico a teoria liberal e o marxismo, faço o contraponto [...] aí entra tudo, entra economia, noticiário... Uma coisa que eu tenho falado muito é sobre as notícias que são veiculadas... Os alunos se sentem [sujeitos do conhecimento]. Aprendem... porque é uma forma diferente de você estar dando a notícia, porque é um outro lado da notícia que eles não veem na televisão (Prof. Tomás).

Ao conhecerem seus alunos, os professores, muitas vezes, admitem que voltam a sua prática curricular para o cotidiano dos estudantes, como antes sinalizamos. Na fala do professor Tomás fica bem claro que esses professores trazem seu trabalho para um espaço cultural que é de conhecimento dos alunos da EJA. Tomás, em suas aulas de Filosofia, se vale do tema da indústria cultural para aproximar a cultura dos seus alunos ao currículo que ele tem como referência.

Assim como na fala de Tomás, vimos anteriormente que os professores buscam inserir no seu trabalho questões que envolvem o cotidiano dos alunos da EJA. Esses professores procuram não somente conhecer um pouco da cultura desses alunos, mas aceitam que os mesmos carreguem consigo para os momentos da prática pedagógica as suas vivências e, muitas vezes, se utilizam dessas vivências para preparar sua prática em sala de aula. Alguns desses professores também vivenciam esse *espaçotempo* em consonância com seus alunos e se voltam, juntamente com seus alunos, para um espaço de aprendizagem que está fora dos limites da sala de aula e isso, acreditamos, também faz parte do currículo.

Inácio, de forma empolgante, descreve seus passeios a museus com seus alunos nos fins de semana e sabe a importância desses alunos conhecerem sua História por meio de espaços culturais que, muitas vezes, são pouco acessados por essas pessoas, por vezes, relegadas à margem da sociedade a que estão inseridas. Ao falar do brilho nos olhos de seus alunos ao se sentirem sujeitos do conhecimento, Joaquim não se sente menos satisfeito que Inácio e se emociona ao saber que seus alunos superaram os seus desafios matemáticos, provenientes das aulas ligadas às Ciências Naturais. Também não se comportam de maneira diferente os outros professores entrevistados, tornando território comum a satisfação em concretizar os processos de ensino e aprendizagem em sua prática pedagógica, seu compromisso enquanto educadores. Mesmo que alguns deles se queixem das más condições de trabalho e de ambientes onde não conseguem se desenvolver profissionalmente, esses professores não demonstraram em sua prática o descaso com seus alunos da EJA.

Analisando esse espaço de contrariedades, onde as más condições do desenvolvimento profissional convivem com as cobranças pela excelência pedagógica, sabemos que não só da dependência do professor sobrevive a educação democrática e de qualidade. E, por meio do discurso analisado, observamos algumas falhas que seriam de responsabilidade de órgãos que estão acima desses professores. Isso fica muito claro quando todos os professores entrevistados e aqueles respondentes de questionários afirmam que nunca tiveram formação complementar para o trabalho

com a Educação de Jovens e Adultos. Está também evidente quando os entrevistados afirmam que a comunidade escolar pouco discute sobre o currículo da EJA. Está inclusive na falta de maior dedicação por parte de professores que têm que se organizar em até três ambientes de trabalho.<sup>56</sup>

Para a maioria dos professores entrevistados, o problema da aproximação do currículo da cultura dos alunos da EJA está na falta de apoio que recebem do Estado. Como pudemos ver na fala dos professores no item *Estado e currículo: Horizonte de um cenário*, entre aquilo que é proposto pelo Estado e o trabalho efetivado pelos professores existe um abismo que separa a teoria das propostas governamentais das ações dos professores. Muitos professores alegam que o currículo existe apenas no papel e que não conseguem aplicar os conteúdos como sugerem o Estado, pois as propostas desse estão aquém da assimilação cultural dos alunos da EJA. Dessa maneira, os professores precisam reelaborar o currículo proposto para aproximá-lo da cognição desses estudantes.

Perguntados sobre o currículo da EJA do Ensino Médio proposto pelo Estado e a sua aproximação com a realidade dos alunos a quem ele contempla, os professores não reconhecem, na maioria das vezes, a importância do papel do Estado como parceiro desse processo. Questionado se reconhecia no currículo proposto pelo Estado algo que se aproximasse da cultura dos alunos, o professor Joaquim afirma que:

Eu vou te falar que eu não conheço o trabalho das outras disciplinas. Porque na minha, a Química ou na Física não tem. Não tem. Agora, eu não sei quanto à História, a Geografia, que são disciplinas... ou a própria Filosofia, Sociologia, que são disciplinas que debatem mais isso. Hoje a gente enxuga muito, porque é muito conteúdo pra pouca aula. Então a gente tá enfatizando aí, “brincando” com tabela periódica. Para eles, saberem além da localização dos elementos lá – porque eu não quero que eles decorem, nome, nada, pois a tabela periódica é um instrumento de consulta – mas pra eles saberem que a aplicação do cálculo, por exemplo, tá na indústria de construção, através da cal (Prof. Joaquim).

Nota-se que o professor Joaquim, ao lecionar Ciências Naturais, não consegue visualizar questões que dizem respeito ao cotidiano e à cultura dos alunos que sejam propostas pelo Estado. Ainda reforça a dedicação do seu trabalho voltado para o perfil desse aluno, valendo-se da prática curricular de maneira a servi-los no e para o seu conhecimento cotidiano. E, em relação a esse cotidiano, ratifica a questão da falta de tempo para trabalhar os conteúdos pelas poucas horas/aula que tem com as turmas de EJA.

O professor Joaquim destaca ainda não conhecer o trabalho dos colegas de outras áreas, mas alguns desses colegas também afirmam passar por problemas como um dos principais a falta de

---

<sup>56</sup> Como exemplo, o professor Tomás afirmou trabalhar em duas escolas e ser também tutor de Ensino a Distância (EaD). Não pretendemos nos estender numa discussão das condições de trabalho dos professores, mas admitimos que essa questão influencia diretamente em sua prática pedagógica e no desenvolvimento de um currículo que ofereça melhores opções para os alunos da EJA.

material didático. Muitas vezes, eles afirmam que falta material ou o material que recebem do Estado é inadequado para a prática com os alunos da EJA. Livros infantilizados ou com conteúdos distantes da cultura de jovens e adultos, falta de outros materiais ou reutilização de materiais de outros turnos são algumas das reclamações dos professores.

Utilizado muitas vezes como referencial curricular nas salas de aula, o livro didático assume importante papel no trabalho dos professores da escola básica no país. De responsabilidade de fornecimento pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático, o livro didático – não desprezando outros materiais disponibilizados – assume, muitas vezes, a base curricular utilizada pelos professores, não somente no momento da prática em sala de aula, mas também como fonte de pesquisa para os estudantes da Educação Básica.

No item *Estado e currículo: Horizonte de um cenário*, observamos que os professores enfatizam a importância dos materiais didáticos. Muitos até mesmo, por vezes, acabam por improvisar o seu próprio material didático por admitirem a falta do mesmo, como ressalta um dos professores que declarou que “a escola dava uma apostilazinha” (Prof. Joaquim).

Uma questão de grande relevância e que deve ser discutida em relação a esses livros didáticos é a presença da aproximação com a cultura dos alunos da EJA, proposta nos PCNs. No capítulo a pouco mencionado destacamos a fala do professor Inácio, que considera que os livros didáticos privilegiam uma cultura que não está próxima da realidade dos alunos da EJA, pois nada se tem da cultura afro-brasileira, pouco se vê dos importantes movimentos nacionais, regionais e locais, mas cada vez mais aparece uma cultura americanizada nos livros didáticos. Quando esse professor admite que os livros estão deixando de lado a literatura nacional e inserindo temas ligados a literatura internacional, como *Harry Potter* e *Crepúsculo*, está também a denunciar uma dominação ideológica por trás de histórias dessas personagens da ficção distantes da cultura popular brasileira. Uma dominação que vem das classes que insistem em subalternizar a cultura dos menos favorecidos e promover um conhecimento que é selecionado a partir das ideias de “imposição de significado” que pode ser “um instrumento de controle social” (APPLE, 2006, p. 112). Esse mesmo professor, ao ser perguntado se os alunos se sentem sujeitos do conhecimento proposto pelo currículo, assim responde:

Não do nosso, né. Mas de algum conhecimento que, que não é nosso. Quando a gente fala de História a questão do negro some dos livros didáticos. A escravidão some. Princesa Isabel é uma rainha, né?! Porque liberou os escravos da escravidão. Mas não é só isso, tem muito mais. Então é essa visão que a gente tá embutindo na cabeça desses jovens. Os elementos são muito mais abrangentes do que a gente vê nos livros (Prof. Inácio).

Acreditamos que, quando o professor Inácio se refere a “elementos muito mais abrangentes”, ele reforça a questão do distanciamento com a cultura dos alunos da EJA. Da

importância que tem o reconhecimento da presença histórica de todos os homens, que deve proporcionar o início de um processo de emancipação que necessita ser coletivo e total, quando se fala das massas populacionais e que, historicamente, sempre foi reduzido a pequenos grupos que dominaram (e que ainda insistem em dominar) a seleção dos conteúdos dos livros, das propostas de grades curriculares. Os estudantes da EJA, nessa direção, precisam se sentir realmente emancipados, se perceberem enquanto sujeitos de uma história que é de toda uma sociedade e, por consequência, onde esse mesmo estudante deve se sentir inserido.

Não distante disso, alguns professores admitem que são questionados muitas vezes pelos alunos sobre o porquê de terem que aprender determinados conteúdos. Perguntada se os alunos discutiam os conteúdos oferecidos, a professora Maria afirma que “às vezes, eles perguntam assim: ‘Mas pra que que eu vou aprender isso?’ Apesar deles estarem ali abertos a aprender, eles perguntam: ‘Por que eu tenho que aprender isso?’” (Prof<sup>a</sup>. Maria). Esse questionamento se faz importante, pois se pode observar que os alunos parecem não enxergar importância em determinados temas propostos por Maria, ou ainda acreditam que os temas predispostos nada têm a ver com seus propósitos acadêmicos, visto que Maria afirmou trabalhar muitos conteúdos voltados para a interpretação de textos da Língua Portuguesa, disciplina que ministra.

Desconsiderando ou desconhecendo a verdadeira cultura dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, como podemos notar no discurso dos professores, o Estado continua a corroborar para um processo de dominação cultural, onde as classes dominantes continuam a impor – mesmo que de forma indireta, como no caso dos livros didáticos – um currículo baseado na sua cultura. E essa padronização do currículo e dos materiais disponíveis, muitas vezes, desconsidera a cultura das classes menos favorecidas, fatia social onde se encontram a maioria dos estudantes da EJA, por meio de temas textuais de baixa aceitação por parte dos alunos. E esses alunos da EJA trazem consigo anseios de aprender que não podem ser deixados de lado:

O aluno se sente motivado, cada vez mais, a procurar, tanto que ele traz, o aluno do EJA, ele traz pra dentro da sala de aula [...]. O aluno do EJA é um aluno mais interessado. Ele traz... O professor tem que levar pra sala de aula, mas o aluno também tem que trazer a bagagem dele... O que ele vai trazer de fora? O que ele conhece. Então isso é importante também (Prof. Inácio).

Tendo como estudantes da EJA pessoas com esses perfis, os governos deveriam pensar uma maneira mais eficaz de promover uma aproximação com o estudo da cultura desses discentes. Lançar mão de temas no currículo e nos materiais didáticos que sejam voltados para a diversidade cultural, para que esses alunos se sintam realmente sujeitos do conhecimento. Pois assim, tendo como estampa dos temas curriculares as figuras de fora da realidade popular, os alunos da EJA em sua diversidade não se sentirão verdadeiros sujeitos de sua história e da cultura a eles expostas.

Abrindo mão da histórica premissa observada por Apple de que a diversidade era vista (e ainda parece ser) uma ameaça à cultura homogênea e desagregadora dos costumes e crenças defendidas pelas classes dominantes, poderemos ter verdadeiros espaços de cultura para todos. Nesse sentido, não procuramos isentar os professores da EJA da responsabilidade de promover algumas mudanças nessas condições de subalternização e permanência do quadro social vigente. Sabemos que os mesmos poderiam se valer (e algumas vezes se valem) de alternativas que pudessem superar esses propósitos curriculares que, muitas vezes, estão ocultos nos programas. Essas predisposições, maquiadas ou expostas, intencionais ou reproduzidas de forma aleatória ou não intencional, muitas vezes se evidenciam se analisadas a fundo. E acreditamos que esse também deveria ser o papel do professor enquanto transmissor dos conteúdos ofertados, mesmo que sua formação e condição de trabalho não lhe proporcione ferramentas suficientes para tais reflexões. Mas, aqui, pretendemos demonstrar que a oferta dos meios de trabalho do Estado – e não somente material, mas também outros aspectos como formação e condição para o trabalho com a EJA – está distante de ser a ideal para os alunos jovens e adultos. Acreditamos que só assim, tendo um espaço maior, não só para o aprendizado voltado para a cultura nacional, regional ou local, mas também das classes menos favorecidas, será possível se empregar, de forma convincente, o princípio “escola democratizante”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS CORTINAS SE FECHAM, MAS O ESPETÁCULO CONTINUA

Durante o processo de pesquisa sobre como são desenvolvidos os currículos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio na cidade de Ouro Preto, tentamos saber, por meio das vozes dos docentes, como são trabalhados os conteúdos curriculares e as práticas educacionais nessa modalidade e segmento de ensino. Tivemos, como objetivo principal, responder o questionamento inicial desse trabalho, que era a descoberta de como são praticados os currículos nas escolas que oferecem a EJA no Ensino Médio. Por meio das vozes dos atores da pesquisa tentamos nos aproximar da construção cotidiana de um desenvolvimento pedagógico que busca proporcionar Educação às pessoas jovens e adultas, direito constitucional de cada cidadão brasileiro. Pensamos ser esse processo de pesquisa um caminho que nos mostrasse que o currículo praticado com e para os atores da Educação deveria fazer valer não apenas o direito ao acesso à Educação, mas também que funcionasse como mola propulsora da aproximação com a cidadania e a emancipação social a que tem direito esses indivíduos.

Dessa forma, adotamos, como fundamentação teórico-metodológica, as concepções de currículo de Apple (2006), de Arroyo (2011) e de Oliveira (2012), o que nos proporcionou ampliar a nossa compreensão do tema e nos ajudou a direcionar o olhar político para o nosso objeto de pesquisa. Assim, amparados também em Paulo Freire e no cerne de sua obra, consideramos *a priori* que a Educação é um ato político. Partimos do conceito de *emancipação* defendido pelos autores supracitados e, pensando nos currículos disponíveis nas escolas que seriam estudadas, acreditamos que deveríamos analisar como os currículos e a prática dos professores eram voltados para os perfis dos estudantes. Era nosso propósito saber como eram trabalhados os conteúdos de maneira que esses atores que retornam à escola não estivessem nas classes apenas para servir de possíveis engrenagens a um modelo econômico de aprendizagem, mas também se valessem de seus estudos para uma conscientização cidadã, emancipatória e com vistas à criticidade.

Partimos, então, ao campo para que pudéssemos conhecer os sujeitos envolvidos com essa prática curricular e, primeiro, nos aproximamos dos estudantes para, depois, conhecermos, por meio das vozes dos professores, como eram aplicados os conteúdos curriculares propostos pelo Estado. Valendo-nos da análise de conteúdo de Bardin (2010), após entrevistarmos cinco professores das duas escolas pesquisadas, procuramos descobrir como a prática curricular era voltada para os alunos da EJA do Ensino Médio.

Retomando o questionamento inicial da pesquisa – como são desenvolvidos os conteúdos curriculares nas escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio em Ouro Preto –, procuramos entender o currículo e as práticas educacionais nas escolas pesquisadas e utilizamos descritores que pudessem nos mostrar o desenvolvimento curricular nos espaços que escolhemos como campo de pesquisa.

Ao analisarmos as propostas do Estado para o currículo da Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Médio, nos deparamos com aquilo que acreditamos ser um bom alicerce para uma educação democratizante. Por meio da análise da Lei de Diretrizes e Base, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e de alguns pareceres e resoluções dos governos federal e estadual, pudemos notar que boa parte das determinações dos órgãos governamentais responsáveis pela educação dos jovens e adultos estão realmente na direção de uma proposta educacional com plenos direitos para esses sujeitos. Uma educação com identidade própria voltada para o perfil dos estudantes, com currículos pautados na cultura dos alunos jovens e adultos, em suas características, são mencionados diversas vezes nesses documentos que servem de parâmetros para o desenvolvimento das práticas pedagógicas para essa modalidade.

Mas vimos também que essas determinações não estão em consonância com aquilo que declaram os professores entrevistados. Apesar de alguns professores admitirem a existência de documentos de orientação para o trabalho com o currículo, como o Conteúdo Básico Comum (CBC), os docentes afirmam que esses referenciais não favorecem, de maneira ampla, o seu trabalho desenvolvido na EJA. Alguns desses até mesmo desprezam o uso desse parâmetro de orientação. Para os professores da EJA, seus alunos não estão preparados para os conteúdos curriculares presentes nesses documentos e, principalmente, não assimilam a maneira com a qual esses conteúdos são apresentados.

Nesse sentido, podemos considerar que, ainda que esses professores acreditem que as propostas governamentais para o currículo da EJA sejam bem elaboradas, tendo em vista a isonomia proposta para a educação dos alunos jovens e adultos, muitos afirmam com veemência que os documentos de orientação curricular não corroboram de maneira ampla para o desenvolvimento do trabalho dentro da modalidade. De forma parcial ou integral, os professores defendem que, ao não conhecer realmente os perfis das escolas públicas e dos alunos da EJA, as instâncias governamentais de Educação elaboram propostas que podem até ser bem intencionadas, mas que não condizem com a realidade da EJA.

Por muitas vezes, as propostas curriculares são vistas, por alguns professores, como imposições que não encaixam em seu cotidiano de trabalho, menos ainda, atendem às demandas apresentadas pelos alunos da EJA. Para esses professores, o currículo básico e as propostas que o permeiam acabam por configurar um documento que não se aplica às salas de aula da EJA. Dessa

forma, a transposição didática dos conteúdos do currículo básico fica comprometida e a cultura dos estudantes, distante desses conteúdos propostos pelo Estado.

Cabe afirmar, assim, que existe um abismo que distancia as práticas pedagógicas dos professores da EJA do Ensino Médio e as determinações curriculares nacionais e estaduais, não se podendo afirmar que o erro está na prática, muito menos nas propostas.

No momento de construção do currículo para as turmas de EJA do Ensino Médio, os professores admitem se valer de adaptações com base na realidade do cotidiano e na cultura dos seus alunos. Ainda que reconheçam que as propostas governamentais servem para orientar o seu trabalho, a maioria dos professores entrevistados acredita que precisa elaborar seus próprios currículos para que possam aproximar os conteúdos propostos do cotidiano dos alunos, pois acreditam que o currículo proposto pelo Estado é desproporcional aos saberes prévios dos alunos da EJA. E, nessa direção, os professores declaram que não existe nenhum apoio administrativo ou por parte da comunidade escolar.

Acreditamos, assim, que é nesse *espaçotempo* que se cria o abismo que mencionamos há pouco. Esse processo de construção do currículo não deveria ser atribuição apenas desses professores. Podemos, então, considerar que uma maior aproximação de todos os envolvidos na Educação de Jovens e Adultos poderia abrir espaço para uma construção colaborativa do currículo para a EJA, proporcionando não só o começo do fim desse abismo, mas a contemplação dos alunos da EJA com conteúdos mais próximos da sua realidade cultural e eficazes no processo de ensino e aprendizagem. Esse, talvez, seria o começo de uma sistematização que favoreceria os estudantes dessa modalidade e traria reconhecimento das funções de todos os envolvidos com a Educação.

No que tange à prática desses currículos, vimos que os professores se propõem a trabalhar seus conteúdos curriculares pautados em metodologias que os mesmos desenvolvem a partir do conhecimento do perfil dos alunos. Apesar desses professores não possuírem formação acadêmica inicial nem formação continuada para o trabalho com jovens e adultos, nota-se a preocupação com uma prática diferenciada com esses alunos, muitas vezes amparados em características natas no desenvolvimento dos conteúdos de acordo com a cultura dos aprendentes.

Ficou claro, por meio das entrevistas com os professores, que alguns docentes se reconhecem como praticantes de um currículo e processos metodológicos diferenciados, mas, muitas vezes – e talvez por falta dessa formação para o trabalho com a EJA –, não associam tais práticas às orientações legais que buscam direcionar o trabalho docente para um currículo diferenciado voltado para o aluno da EJA.

Com base em Arroyo (2011, 2012) e Oliveira (2012), que também defendem uma prática diferenciada e voltada para a cultura dos sujeitos que há poucos anos passaram a povoar as escolas, pudemos observar que existe uma prática diferenciada, ainda que a mesma se apresente de forma

cadenciada para os estudantes. A presença dos perfis e culturas populares nos currículos e nas práticas populares voltadas para o cotidiano dos alunos vem se apresentando a cada dia e os professores se esforçam para levar aos estudantes da EJA os conteúdos voltados para a realidade desses.

Dessa forma, acreditamos que os professores procuram inovar, se adaptar e buscar elementos que lhes favoreçam no trabalho com a EJA, mas falta, para tais professores, uma formação sistematizada e talvez constante para desenvolver o currículo para essa modalidade que deve ser um trabalho cotidiano. Nesse sentido, não se pode culpar o professor, mas também não se deve eximi-lo dessa responsabilidade.

Entendemos também que os professores entrevistados são apenas uma parte dos professores que lecionam na EJA e que não podemos tomá-los como referencial para a prática geral dos currículos em EJA, pois alguns alunos, durante a aplicação dos questionários, trouxeram reclamações em relação aos conteúdos aplicados em sala de aula. “Certas matérias conseguem gastar muito tempo com coisas inúteis; preciso realmente saber de um pente que Cleópatra usava?”, questionou Geraldo, aluno do 1º ano da EJA. Essa fala demonstra claramente não só a falta de preparo por parte de alguns professores, mas também a insatisfação do aluno em relação ao conteúdo curricular trabalhado por esse professor. Pensamos, assim, que os alunos, pelo menos em parte, não se mostram satisfeitos com os currículos trabalhados em classe. Ainda que muitos demonstrem que aquilo que é ensinado nas classes é de grande valia para o seu crescimento, em muitos momentos, os alunos não se demonstram felizes com os conteúdos aplicados em classe.

Acreditamos ainda que, sem se apoiarem nas propostas do governo enquanto referencial ou tendo que se valer de propostas pessoais, os professores atingem, em partes, o propósito de levar ao aluno da EJA um currículo que preze por sua cultura, pois acabam por realizar trabalhos aleatórios e sem um padrão definido. Esse padrão sobre o qual nos referimos deveria estar na base do trabalho coletivo, aplicado de forma geral, para que todas as disciplinas pudessem fazer com que o aluno da EJA se sentisse sujeito do conhecimento de maneira plena.

Retomando os perfis dos alunos da EJA, observamos que a aproximação com os estudantes proporciona ao professor conhecer com quais sujeitos ele irá trabalhar e, assim, poder aplicar o currículo de maneira a atender melhor seus estudantes. Estudantes esses que sonham em dar continuidade em sua vida acadêmica e que encontram, no pouco tempo – tanto de curso, quanto tempo hábil para se dedicar aos estudos –, talvez o maior inimigo para a realização desse sonho.

Vimos que os professores procuram, não somente conhecer o seu aluno e sua cultura no momento que esses alunos carregam para a escola suas vivências, mas também que alguns professores se voltam para o momento em que o espaço de Educação se transporta para além da sala de aula. E isso, acreditamos também, faz parte do currículo.

Inácio, ao descrever um de seus passeios com seus alunos em um museu da cidade natal da maioria de seus alunos, acredita que foi uma de suas melhores aulas. Nesse espaço, onde possivelmente os alunos da EJA se sentem parte da História, ainda que de maneira superficial, o professor pode oferecer aos seus alunos, por meio de um trabalho inovador (se tomarmos com referências as “aulas tradicionais” com a EJA), o conhecimento dos conteúdos que ele também trabalhou em sala de aula. Joaquim, ao falar do brilho nos olhos de seus alunos quando se sentem sujeitos do conhecimento, não se demonstra menos satisfeito quando seus alunos conseguem superar os desafios matemáticos colocados por ele em sua disciplina da área das Ciências Exatas. Também não se comportam de forma diferente os outros professores entrevistados. A satisfação em ver se concretizar os processos de ensino e aprendizagem é comum aos professores. Mesmo que alguns deles se queixem das más condições e do mal-estar causado por um ambiente onde eles não consigam se desenvolver profissionalmente. Ainda que vivenciem o que eles consideram o sucateamento constante de suas profissões, não demonstram falta de profissionalismo, ainda que sua formação não seja tão apropriada para o trabalho com essa modalidade; pelo menos, é o que demonstram em seus discursos. Nesse sentido, acreditamos também que existe, aqui, um amplo horizonte a ser estudado, que é o da formação de professores para o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

Outra questão relacionada com os alunos é a sua vontade declarada de continuarem seus estudos. Vimos, por meio do discurso dos professores e partindo-se dos conteúdos curriculares ensinados aos alunos da EJA do Ensino Médio, que a maioria desses alunos não tem condições reais de pleitear vagas em cursos pós-médios ou em universidades, tendo como parâmetro o Exame Nacional do Ensino Médio. A falta de tempo hábil para “esgotar” os conteúdos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica não proporciona, aos estudantes da EJA, reais condições de aprendizagem ampla desses conteúdos e, por consequência, saem em desvantagem no processo de competição pelas vagas no Ensino Superior ou pós-médio, como cursos técnicos ou de aperfeiçoamento. Sobre essa desvantagem, vale dizer que, se a Educação é realmente para todos e como rezam os discursos governamentais um espaço de democracia, para os estudantes da EJA, esse espaço parece não ser tão democrático assim. Pensar uma maneira de colocá-los em um patamar de igualdade é de suma importância para a isonomia defendida nos espaços educacionais. Nessa direção, gostaríamos de partir de uma denúncia de Apple (2006, p. 101) quando o autor afirma que

Uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhada de todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua “capacidade” em

contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita.

A escola brasileira, dessa forma, assistiu, nos últimos anos, a uma nova formação de seu quadro social, num processo em que a legislação promoveu na teoria, uma abertura democrática dos espaços de saber. Mas não é realmente o que se pode ver por meio dos discursos dos atores principais do cenário educacional. E aqui também reside uma contradição nas escolas estudadas: os alunos declaram que pretendem dar continuidade a seus estudos e, ainda sim, alguns professores admitem que trabalham de maneira a atender uma formação que não seja voltada para exames como o ENEM e, por consequência, outras provas admissionais de cursos pós-Ensino Médio.

Assim como Apple (2006), Arroyo (2011, 2012) e Oliveira (2012), pensamos que somente o direito ao acesso às escolas básicas não seja suficiente para que se concretizem os direitos reais de uma democratização. As hegemonias das classes dominantes, como convergem esses autores, ainda estão presentes nesse espaço público e permeiam as relações humanas do trabalho, as escolhas didáticas e todo o arcabouço que envolve os atores da escola de maneira ora sutil, ora escancarada. Dessa maneira, também está presente nos projetos pedagógicos e não obstante se encontram no currículo que deveriam primar realmente pela emancipação dos alunos da EJA e aproximá-los do reconhecimento da importância de sua cultura. Mas a emancipação por meio de um currículo voltado para esses sujeitos ainda está distante de ser plena. As classes dominantes continuam a imprimir sua cultura e até mesmo sua legitimação do poder por meio dos currículos, não permitindo que se apresente a real democratização.

Sabemos que, de maneira ampla, tanto para o macro (Estado) quanto para o micro (escolas estudadas) as mudanças são inerentes ao processo escolar. Ainda que de forma mais lenta – pois a escola é um chão de onde brotam sempre as mesmas ervas e mudar o cultivo de novas plantas é tarefa árdua –, a inovação ocorre, tanto advinda de fora, como nascida em seu âmago. De fora, pois os documentos de orientação do Estado, as pressões externas como das agências financiadoras e mesmo dos espaços midiáticos ou comunitários estão em constantes mudanças. E a escola precisa acompanhar essas mudanças. De dentro, pois os estudantes que chegam à escola, e, nesse caso, na EJA, são cada vez mais a mudança de um espaço que antes só cedia lugar às classes dominantes. E a mudança não está somente no perfil desses aprendentes, mas também naquilo que se ensina a quem se ensina.

Cabe àqueles que promovem o currículo para esses jovens e adultos pensarem não apenas que é necessário adaptar sua prática pedagógica aos novos sujeitos que chegaram nos últimos anos na escola, mas se conscientizarem e se prepararem sabendo constantemente que “o novo sempre vem”. Só assim teremos professores e responsáveis pela Educação preparados para trabalharem com a diversidade. Para isso, os mesmos devem entender que são necessárias “outras pedagogias

para outros sujeitos” (ARROYO, 2012). Uma pedagogia que não seja estática, valendo-se de uma prática e construção de um currículo cotidiano (OLIVEIRA, 2012).

De maneira geral, não se deve restringir esse currículo a um mero roteiro de seleção de conteúdos, mas, como defende Arroyo (2011), um “território em disputa”, onde as tensões políticas são primordiais na escolha do que e como se prepara o processo de ensino e aprendizagem. E é aí que está a importância de se pensar politicamente o *espaçotempo* da EJA. Conhecer os indivíduos que compõem a EJA é saber que esses sujeitos têm um histórico de vida onde a subalternização muitas vezes foi, e ainda é por vezes, lugar comum. Reconhecer esse aluno enquanto sujeito de igualdade de direitos que devem ser pautados pela equidade e proporcionar a eles o caminho para a verdadeira emancipação é um compromisso social.

Reconhecer também, nos professores agentes desse processo de emancipação de jovens e adultos, é saber que, mesmo que eles não tenham ferramentas para abrir esses caminhos, ainda empregam forças para continuar na estrada da Educação. Seria utópico acreditar que esses são ou seriam super heróis, pois carregam consigo também o fardo de longos períodos de negligência na Educação voltada realmente para todos. Se não se pode eximi-los, pois carregam consigo práticas que não são realmente condizentes com a realidade dos alunos, muito menos se deve culpá-los pela não oferta de currículos e práticas emancipadoras e voltadas para o crescimento acadêmico dos alunos.

Cabe, assim, considerar que a luta por essa emancipação é dever de todos. Estado, escola, professores, administradores e toda a sociedade civil. Nessa direção, destacamos as lutas incansáveis de instâncias acadêmicas e civis como os Fóruns EJA, grupos de estudos e também cada professor que ainda acredita que a Educação de Jovens e Adultos é um caminho viável para que se construa uma sociedade minimamente crítica e com poder de decisões realmente democráticas. Sobre os currículos da Educação de Jovens e Adultos, acreditamos ser uma arma que deve ser transformada em remédio para todas as mazelas que tornam esse caminho tortuoso e cheio de desvios.

Finalizamos esse texto acreditando que se pode muito ainda conquistar para a Educação de Jovens e Adultos. Que a luta iniciada pelos Movimentos de Cultura Popular não caia em esquecimento, pois, como vimos nos números apresentados, existe ainda uma grande demanda pela Educação daqueles que não puderam estudar na infância e/ou adolescência. Devemos considerar também que muitas pessoas que, hoje, estão nas escolas em modalidades distintas da EJA, possam também demandar, no futuro, vagas na Educação de Jovens e Adultos, devido às diversas realidades que estão permeando, atualmente, as escolas, a sociedade, as vidas particulares daqueles que não têm as oportunidades defendidas para que tenhamos uma sociedade realmente igualitária. Existe, inclusive, uma demanda dos sujeitos alunos da EJA participantes desta investigação, que querem

seguir seus estudos e continuar seu caminho rumo à emancipação. Não queremos, aqui, ter a presunção de que essa dissertação possa mudar os caminhos da Educação, mas que ela possa servir de pequena fresta num telhado que impede a luz do conhecimento entrar em nossa casa, luz que ilumina os cenários cotidianos. Esperamos que as conquistas daqueles que não tiveram, outrora, a chance de estudar, se concretizem cada dia mais. Que a democratização pela Educação seja realmente plena. E esse é um compromisso de todos. Que as cortinas possam se abrir mais vezes e que o espetáculo continue.

## REFERÊNCIAS

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Relatório n.º. 2. 16ª Reunião Anual, Caxambu, 1993.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Programação: Resumo de trabalhos e comunicações. 17ª Reunião Anual, Caxambu, 1994.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Trad.: Vinicius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In.: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 221-230. (Coleção Educação para Todos)

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. 2ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

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

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição revista e ampliada. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knoop. Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 13ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos R. O que é método Paulo Freire. 10ª edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos R. Cultura popular (Verbetes). In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. Guia de certificação: Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1934.

BRASIL. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>. (Acesso em: 05/05/2014.)

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. 23ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

BRASIL. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. (Acesso em: 11/11/2014.)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Orientações curriculares para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica (SEB). Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumo técnico – Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, nº. 05/2011. Publicado no D.O.U. de 24/1/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. LDB - Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1971.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº. 12.061, de outubro de 2009. (Altera o inciso II do art. 4º e inc.VI do art. 10 da Lei 9.394/96).

BRASIL. Presidência da República Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional da Educação / Câmara da Educação Básica. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 1.140, de 22 de dezembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define duas diretrizes gerais.

CARNEIRO, Moaci; MAIA, Eny. A reforma do Ensino Médio em questão. São Paulo: Ed. Biruta, 2000.

COMENIUS. Didática magna. Trad.: Ivone Castilho Benedetti. Martins Fontes: São Paulo, SP, 1997.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Educação e linguagem: múltiplos olhares. Rev. Interletras. v. 1, n. 5, jul./dez. 2006. Disponível em: [http://www.interletras.com.br/ed\\_anteriores/n5/arquivos/v5/estudoshercules.pdf](http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n5/arquivos/v5/estudoshercules.pdf). (Acesso em: 28/03/2015.)

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

CRUZ, Carla; RIBEIRO, Uirá. Metodologia científica: teoria e prática. Rio de Janeiro: Axcel Books do Brasil Editora, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Formação de professores: pesquisa, representações e poder. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Inovação, mudança e cultura docente. Brasília: Liber Livro, 2006.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani C. A. Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Trad. de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 13ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Trad. Lílian Lopes Martin. 2ª ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Angelita A. Azevedo. Professores iniciantes na Educação de Jovens e Adultos: por que ingressam? O que os faz permanecer? 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (orgs). Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 11ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. Revista Trimestral de Debate da FASE, p. 21-27, 2007. Disponível em: [http://fase.org.br/v2/admin/anexos/acervo/1\\_gadotti.pdf](http://fase.org.br/v2/admin/anexos/acervo/1_gadotti.pdf). (Acesso em: 14/02/2014.)

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. Pedagogia contemporânea. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down\\_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/luis\\_gandin\\_apple\\_otica\\_analise\\_relacional.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/luis_gandin_apple_otica_analise_relacional.pdf). (Acesso em: 06/04/2014.)

HADDAD, Sérgio. Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto das políticas internacionais. São Paulo: Ed. Cortez/Ação Educativa, 2008.

HUBERMAN, A. M. Como se realizam as mudanças em Educação: subsídios para o estudo do problema da inovação. Trad. Jamir Martins. 2ª ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 1973.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JARDILINO, José Rubens L.; ARAÚJO, Regina Magna B. Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2014. (Coleção Docência em Formação: Educação de Jovens e Adultos)

KAMEL, Ali. Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor. Rio de Janeiro: Agir Editora, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Gabriela P. C. Educação nos tempos do chumbo: uma visão do pensamento conservador católico nas páginas do jornal *O Arquidiocesano*. In.: HAMDAN, Juliana C.; FONSECA, Marcus V.; CARVALHO, Rosana A. (orgs.) Entre o Seminário e o Grupo Escolar: a história da Educação em Mariana (XVIII-XIX). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013, p. 145-162.

LOCKE, John. Pensamientos acerca de la educación. Traducción y notas de Domingo Barnés. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1963.

MARQUES, Ramiro. Dicionário breve de Pedagogia. 2ª ed. 138p. Extraído em 18 de abril de 2014 de: <http://www.bubok.pt/livros/287/Dicionario-de-Pedagogia>

MINAS GERAIS. Governo do Estado de Minas Gerais. Lei Complementar 100, de 5 de novembro de 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação/SEE, Resolução SEE nº. 666, de 7 de abril de 2005. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns – CBCs, Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação/SEE. Proposta Curricular: História, Ensino Fundamental e Médio. 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado. Resolução SEE/MG nº. 2.197, de 26 de outubro de 2012. Institui a Matriz Curricular do Ensino Médio e Fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria (orgs.). Indagações Sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – Secretaria da Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. O currículo como criação cotidiana. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In.: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa. (orgs.) Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis: DP et Alii, 2009

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil. In.: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane M.T.; FARIA FILHO, Luciano M. 500 anos de Educação no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

PARASKEVA, João M. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. Universidade do Minho, Portugal: Currículo sem Fronteiras, v. 2, n. 1, p. 106-120, 2002.

PEDROSO, Ana Paula F.; MACEDO, Juliana G.; FAÚNDEZ, Marcelo G. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. In.: SOARES, Leôncio (org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos em EJA, 11)

PEIXOTO, Ana Maria C.; PASSOS, Mauro (orgs.). A escola e seus atores: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PILETTI, Nelson. Estrutura e funcionamento do Ensino Médio. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

PNUD/ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Ranking IDHM Municípios 2010. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>. (Acesso em: 02/05/2014.)

PORCARO, Rosa Cristina. Caminhos desafios da formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

PORCARO, Rosa Cristina. A trajetória formativa do educador de jovens e adultos no Brasil: realidade, desafios e possibilidades. Revista Lugares de Educação, Bananeiras, SP, v. 3, n. 5, p. 50-66, 2013.

PORCARO, Rosa Cristina. A hora dos adultos. Depoimento. Revista Escola Pública. Editora Segmento. São Paulo, Edição 38, abr./2014. Entrevista concedida a Christina Stephano de Queiroz. Disponível em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/33/artigo290841-1.asp>. (Acessado em: 02/07/2014.)

SANT'ANNA, Sônia. Inconfidências Mineiras: uma história privada da Inconfidência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

SANZ-FERNÁNDEZ, Florentino. As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas. Trad.: Gabriela Lourenço. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 2006.

SAUL, Ana Maria. Currículo (Verbetes). In.: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOARES, Leôncio J. G. Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. Sociabilidades contemporâneas: jovens nas escolas. In.: PEIXOTO, Ana Maria C.; PASSOS, Mauro (orgs.). A escola e seus atores: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 183-197.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. Paris, França: Edições UNESCO, 2014.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In.: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (orgs.). Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Liber Livros e Editora UFF, 2011.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do Ensino Médio: da sutileza do texto à crueza do contexto. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n. 8, p. 75-88, jan./jun., 2001.

## APÊNDICE A

### CARTA DE CONCORDÂNCIA DA ESCOLA

A Escola Estadual \_\_\_\_\_ está convidada a participar da pesquisa **“Educação de Jovens e Adultos: a constituição de eixos temáticos na produção do conhecimento, interdisciplinaridade e aplicabilidade nas novas propostas curriculares”** que será utilizada para obtenção de título de Mestre em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto, sob orientação da Professora Doutora Regina Magna Bonifácio de Araújo, como dissertação do discente Luís Antônio da Costa.

O objetivo do estudo é verificar a percepção e aproximação dos docentes em relação ao currículo proposto para a modalidade de EJA e a interdisciplinaridade presentes no cotidiano pedagógico escolar. Participarão deste estudo, professores e professoras que lecionam na EJA no Ensino Médio e alunos de ambos os sexos de todas as turmas dessa modalidade, nesse segmento da educação básica.

Os professores e professoras responderão questionários e alguns componentes do grupo de docentes serão entrevistados. Por sua vez, alguns alunos e alunas das turmas de EJA do Ensino Médio participarão de grupos focais onde serão gravados áudios e imagens dos participantes. Traremos também ao conhecimento de todos que durante a realização desses trabalhos com professores e alunos, os mesmos tem total liberdade para interromper, a qualquer momento, as entrevistas e questionários e abandonar os grupos focais sem qualquer prejuízo. Dessa forma minimizaremos qualquer desconforto que possam passar os participantes.

Os resultados finais desse trabalho serão apresentados em forma de Dissertação de Mestrado, em eventos acadêmicos da área e/ou publicações de periódicos sobre educação.

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a participação voluntária dessa instituição no mencionado estudo, a direção da escola concorda e autoriza a participação da escola, com consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado. Desde já, expressamos nossos sinceros agradecimentos pela atenção e contribuição da escola com nosso trabalho.

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ diretor(a) da Escola Estadual \_\_\_\_\_, li e entendi as informações precedentes e estou consciente dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que a pesquisa implica, concordo em autorizar a participação da instituição sabendo que receberei uma cópia desta Carta de Concordância.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Prof.a Dr.a Regina Magna Bonifácio de Araújo

DEEDU/UFOP

\_\_\_\_\_

Luís Antônio da Costa – Mestrando em Educação

PPGE/UFOP

Ouro Preto, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

## APÊNDICE B

Universidade Federal de Ouro Preto  
ICHS – Departamento de Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Objetivo: verificar a percepção e aproximação dos docentes em relação ao currículo proposto para a modalidade de EJA e a interdisciplinaridade presentes no cotidiano pedagógico escolar.

Procedimento de coleta de dados: aplicação de questionários.

**Prezado(a) Professor(a)**

**O desenvolvimento dessa pesquisa, para a qual você está sendo convidado (a), segue as normas previstas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFOP.**

**Sua colaboração para o desenvolvimento dessa pesquisa é totalmente voluntária. Você pode escolher não responder ao instrumento de coleta de dados e poderá, a qualquer momento, desistir de participar da mesma. Você não deve se sentir constrangido em nenhum momento de sua participação, pois, para que não existam riscos de divulgação de suas opiniões atreladas a seu nome, você terá seu anonimato garantido e as informações que fornecer não serão associadas ao seu nome em nenhum documento, relatório e/ou artigo que resulte desta pesquisa.**

**Eventuais incômodos/ desconfortos ou constrangimentos decorrentes da aplicação da atividade serão eliminados através de intervenções do pesquisador com o objetivo de motivá-lo, despertando em você o interesse pelo conteúdo abordado de maneira instigante e desafiadora.**

**É de minha total responsabilidade, como pesquisador responsável, a guarda e sigilo dos dados coletados, em meus arquivos pessoais e na sala da Professora Orientadora, Doutora Regina Magna Bonifácio de Araújo, no Departamento de Educação, situado no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto.**

**Para que não existam riscos de prejuízo de suas atividades docentes e nem qualquer tipo de ônus financeiro, as coletas de dados através dos questionários e entrevistas ocorrerão em locais e horários previamente combinados, ficando ao nosso encargo a organização, distribuição e coleta desses instrumentos.**

**Os resultados da pesquisa serão divulgados através de Dissertação de Mestrado do pesquisador, em eventos acadêmicos e periódicos relacionados à área.**

**Este estudo poderá ser interrompido a qualquer momento se houver solicitação justificada da Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto ou dos participantes da pesquisa. Você terá em mãos uma cópia deste termo e poderá tirar dúvidas sobre os procedimentos éticos adotados na pesquisa, quando necessário, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP e/ou ao pesquisador responsável.**

**Comitê de Ética em Pesquisa – UFOP**

Universidade Federal de Ouro Preto  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
ICEB II  
Campus Universitário – Morro do Cruzeiro  
35400-000 – Ouro Preto (MG) – Brasil  
Tel.: +55 31 3559.1367/ 1368

**Pesquisador: Luís Antônio da Costa (luis01mascot@yahoo.com.br)**

**CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE**

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito da pesquisa desenvolvida pelo pós-graduando Luís Antônio da Costa.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Declaro minha participação nesse estudo.

Assinatura do(a) docente: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ nascimento \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Instituição escolar em que atua: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Contato: \_\_\_\_\_

Turno de trabalho: \_\_\_\_\_ Séries em que atua \_\_\_\_\_

Preencher e devolver até a data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ .

## APÊNDICE C

Universidade Federal de Ouro Preto  
 ICHS – Departamento de Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Objetivo: verificar a percepção e aproximação dos docentes em relação ao currículo proposto para a modalidade de EJA e a interdisciplinaridade presentes no cotidiano pedagógico escolar.

**Prezado(a) Aluno(a)**

O desenvolvimento dessa pesquisa, para a qual você está sendo convidado (a), segue as normas previstas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFOP. Sua colaboração para o desenvolvimento dessa pesquisa é totalmente voluntária. Você pode escolher não participar de todos os processos do instrumento de coleta de dados e poderá, a qualquer momento, desistir de participar do mesmo. Você não deve se sentir constrangido em nenhum momento e as informações que fornecer não serão associadas ao seu nome em nenhum documento relativo a essa pesquisa, garantindo assim seu anonimato.

É de minha total responsabilidade, como pesquisador responsável, a guarda e sigilo dos dados coletados, em meus arquivos pessoais e na sala da Professora Orientadora, Doutora Regina Magna Bonifácio de Araújo, no Departamento de Educação, situado no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto.

Os resultados da pesquisa serão divulgados através de Dissertação de Mestrado do pesquisador, em eventos acadêmicos e periódicos relacionados à área.

Este estudo poderá ser interrompido a qualquer momento se houver solicitação justificada da Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto ou dos participantes da pesquisa.

**Pesquisador: Luís Antônio da Costa (luis01mascot@yahoo.com.br)**

#### CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito da pesquisa desenvolvida pelo pós-graduando Luís Antônio da Costa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Declaro minha participação nesse estudo.

Assinatura do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Contato: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D

### Questionário professores/as da EJA

(Lembramos que seus dados serão sistematicamente guardados de forma anônima e segura, garantindo assim a proposta de pesquisa e as afirmativas contidas no termo de consentimento)

#### PERFIL

Nome: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Disciplina: \_\_\_\_\_

#### 1. Estado Civil:

A) Solteiro(a)    B) Casado(a)    C) Separado(a)    D) Viúvo(a)    E) Mora com  
Companheiro(a)

#### 2. Com quem você mora?

A) Com os Pais    B) Cônjuge    C) Familiares    D) Amigos    E) Filhos    F) Sozinho

3. Você tem filhos? \_\_\_\_\_ Se sim, quantos filhos tem \_\_\_\_\_

#### 4. Assinale a alternativa que você identifica como a sua cor/raça:

A) Amarela    B) Branca    C) Indígena    D) Negra    E) Parda

#### 5. Tendo por base o salário mínimo de R\$ 700,00, qual o seu rendimento mensal?

A) até 2 salários mínimos.    B) de 2 a 4 salários mínimos.    C) Mais de 4 salários mínimos.

#### FORMAÇÃO ACADÊMICA

#### 6. Qual a sua titulação acadêmica?

\_\_\_\_\_

7. Indique a(s) modalidade(s) de cursos de pós-graduação relacionados à docência que você possui:

- A) Atividade de pós-graduação ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
- B) Especialização (mínimo de 360 horas).
- C) Mestrado profissional.
- D) Mestrado acadêmico.
- E) Doutorado.
- F) Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
- G) Fiz pós-graduação em outras áreas.

**8. Você participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos?**

- A) Sim.
- B) Não.

**9. A maior parte da sua escolarização básica foi feita em instituições:**

- A) Privadas, sem bolsa de estudos.
- B) Privadas, com bolsa de estudos.
- C) Públicas (ensino gratuito).

**SITUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL**

**10. Há quanto tempo (em anos) atua como professor?**

- A) Até 5 anos
- B) De 5 a 10 anos
- C) De 10 a 20 anos
- D) De 20 a 30 anos.
- E) Mais de 20 anos.

**11. Há quanto tempo (em anos) atua na EJA? \_\_\_\_\_**

**12. Qual a sua situação trabalhista no atual cargo na educação?**

- A) Efetivo concursado.
- B) Efetivo não concursado.
- C) Professor em contrato temporário.
- D) Outra. (Qual?) \_\_\_\_\_

**13. Em quantas escolas você trabalha? \_\_\_\_\_**

**14. Qual a sua carga horária semanal lecionando? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades extras, se houver).**

- A) até 15 horas-aula.
- B) de 16 a 20 horas-aula.
- C) de 21 a 25 horas-aula.
- D) de 26 a 30 horas-aula.
- E) de 31 a 40 horas-aula
- F) mais de 40 horas-aula

**15. Você exerce outra atividade remunerada além de lecionar? \_\_\_\_\_ Se sim, qual? \_\_\_\_\_**

**16. No total, quantos alunos você tem aproximadamente?**

- A) Até 50 alunos.
- B) Entre 50 a 100 alunos.
- C) Entre 100 a 200 alunos.
- D) Mais de 200 alunos.

**CURRÍCULO E EJA**

**17. Para você, é importante educar Jovens e Adultos? Justifique sua resposta.** \_\_\_\_\_

---

---

---

**18. Qual a sua maior dificuldade no trabalho realizado com a EJA?**

---

---

---

**19. Existe alguma atividade que acontece com o ensino regular que você gostaria que fosse realizada na EJA?**

---

---

---

**20. Como você vê as condições docentes no trabalho com a EJA?**

---

---

---

**21. Como você vê o currículo empregado nas turmas de EJA de forma geral e na sua escola?**

---

---

---

---

**22. Você acha que a escola deveria trabalhar algum tema ou tipo de exercício diferente nas aulas?**

---

---

---

---

**23. Você trabalha ou reconhece alguma atividade interdisciplinar na EJA da sua escola?**

---

---

---

**24. Como você avalia a distribuição de horas/aulas por disciplinas na matriz curricular para a EJA no estado?**

---

---

---

Obrigado por ceder um pouco do seu tempo para responder nossa pesquisa, ela é muito importante para o nosso trabalho. Abraços!



**11. Porque procurou a EJA?** \_\_\_\_\_

---



---

**12. Porque parou de estudar?** \_\_\_\_\_

---



---

**13. Quanto tempo você ficou sem estudar até procurar a EJA**

- A) 1 ano            B) 2 anos            C) 3 anos            D) 4 anos            E) 5 anos ou mais.  
 F) Nunca parei de estudar.

**14. Você freqüentou alguma escola antes de fazer a EJA? \_\_\_\_\_ Se sim, qual e onde?**

---

**15. Quanto tempo estudou antes da EJA em ensino regular?** \_\_\_\_\_

**16. Em que ano você começou a freqüentar a EJA?** \_\_\_\_\_

**17. Qual o seu trabalho e quantas horas trabalha por dia?**

---

**18. Fez algum curso relacionado ao seu trabalho? \_\_\_\_\_ Se sim, qual curso?**

---



---

**19. Caso não tenha feito nenhum curso na sua área de trabalho, gostaria de fazê-lo?**

---

**Se sim, qual curso?**

---

**20. Pretende continuar os estudos? A) Sim    B) Não    O que pretende estudar?**

---

**21. Você gosta da escola que freqüenta? \_\_\_\_\_ Por quê?**

---



---

22. Existe alguma coisa que não tem na escola que você gostaria que tivesse?

---



---

23. Existe alguma atividade que acontece em outros turnos da escola que você gostaria que tivesse no seu turno? \_\_\_\_\_ Se sim, o que é? \_\_\_\_\_

---



---

24. Você acha válido o aprendizado da EJA? \_\_\_\_\_ Por quê?

---



---

25. O que você deseja na vida e o que você acha que já conquistou?

---



---

26. Você acha que a escola deveria trabalhar algum tema ou tipo de exercício diferente nas aulas?

---



---

27. Qual disciplina você tem mais dificuldade?

---

Por quê?

---



---

28. Qual disciplina você tem mais facilidade? \_\_\_\_\_ Por que?

---



---

29. Você reconhece elementos de uma disciplina (matéria) que são usados em outra? \_\_\_\_\_  
Se sim, comente por favor

---



---

30. Os professores da escola trabalham de maneira interdisciplinar? No caso, utilizam mesmos elementos como textos, passagens históricas, problemas numéricos ou questões parecidas ou que se aproximam? \_\_\_\_\_ Se sim, comente por favor.

---



---

31. Você sente falta de um número maior de aulas de uma disciplina (matéria) ou acha que tem disciplinas com aulas excedentes? \_\_\_\_\_ Comente, por favor.

---



---

Obrigado por ceder um pouco do seu tempo para responder nossa pesquisa, ela é muito importante para o nosso trabalho. Abraços

## APÊNDICE F

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES DA EJA

Entrevista, realizada no dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Professor \_\_\_\_\_ Leciona \_\_\_\_\_

Formação \_\_\_\_\_

### AMBIENTAÇÃO COM O PROFESSOR

1. Fale-me da sua formação.
  - Como foi seu primeiro contato com a sala de aula?
  - Como foi seu primeiro contato com a EJA?
2. No momento da sua formação você teve algum contato com conteúdo sobre a EJA?
3. Como você vê o seu trabalho com a EJA? Como avalia o seu trabalho?

### SOBRE CURRÍCULO E A PRÁTICA:

4. Sabemos que o estado define os conteúdos trabalhados na EJA (o currículo). Esses conteúdos curriculares contemplam as necessidades do aluno da EJA? Tem a ver com a realidade deles?
5. E na sua prática em sala de aula, você utiliza de elementos diferenciados para a EJA?
6. Você realiza alguma atividade extracurricular ou extraclasse com seus alunos da EJA?
7. Existe alguma atividade que você realiza com outros turnos que gostaria de realizar com a EJA, mas não consegue? Por que acha que não consegue?
8. Você enxerga elementos da cultura popular no currículo da EJA ou algum material que faça com que o aluno se reconheça dentro do conteúdo?

### PROFESSOR, ALUNO E ESCOLA COMO SUJEITOS DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO:

9. Os alunos se sentem motivados quando o conteúdo que aprendem na disciplina se aproxima do seu conhecimento e do seu cotidiano?
- Eles se sentem sujeitos desse conhecimento?
10. Vimos em nossa pesquisa que muitos alunos pensam em dar continuidade nos estudos e muitos falam em cursar o Ensino Superior.
- O conteúdo (o currículo) trabalhado com esse aluno da EJA pode ajudá-lo no ENEM ou em outras provas?
  - O currículo sugerido pelo governo estadual se aproxima da proposta do ENEM?
11. Você acredita que prepara o aluno para o ENEM ou outro curso que dê continuidade na sua vida acadêmica?
12. Você se reconhece como reprodutor do currículo?
13. De maneira geral, os alunos se sentem sujeitos de mudanças estando na EJA? Se sentem capazes de, por exemplo, cursar o ensino superior ou outro curso?
14. Você nota que os alunos sentem falta de alguma atividade ou disciplina no seu cotidiano?
- Ou reclamam de algum excesso de alguma atividade ou disciplina, ou número de aulas de alguma disciplina?
15. O que você acha do currículo oficial da EJA (CBC) ? O conteúdo é interessante para os alunos?
16. Há, nos últimos anos, uma grande disparidade na idade entre os alunos da EJA. Como você vê essa questão?
- Como trabalhar que atenda a todos?
  - Isso oferece dificuldade na hora de preparar aulas para atender a todos?
17. O que você acha do currículo que está aí hoje para essas pessoas?
18. Considerações finais sobre o currículo.