

A Educação de Jovens e Adultos no ensino médio: construção e prática curricular dos professores da EJA em Ouro Preto-MG¹

The Education of Young and Adults in high school: construction and curricular practice of the teachers of the EJA in Ouro Preto-MG

L'éducation des jeunes et des adultes au lycée: construction et pratique curriculaire des enseignants de l'EJA à Ouro Preto-MG

Regina Magna Bonifácio de Araújo²
Universidade Federal de Ouro Preto

Luís Antônio da Costa³
Fundação Educacional de Caratinga – FUNEC

Resumo: O texto apresenta resultados de pesquisa que investigou como são desenvolvidos os currículos no Ensino Médio, modalidade EJA, por professores de escolas públicas de Ouro Preto, MG. Analisamos os discursos desses docentes em relação à prática curricular, aproximação com o cotidiano dos alunos e as orientações curriculares do Estado. Pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas foram os instrumentos escolhidos nesta investigação de abordagem qualitativa que buscou saber se o trabalho desses professores consegue aliar o cotidiano dos alunos àquilo que é proposto como currículo oficial. Argumenta-se que os professores, mesmo não acreditando serem produtores de um currículo para a EJA, se valem do conhecimento dos seus alunos para preparar uma prática que se aproxime do cotidiano e do conhecimento prévio deles.

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

Abstract: The text presents research results that investigated how teaching programs are developed in High School, EJA modality, by public school from Ouro Preto, MG. We analyze the discourses of these teachers in relation to the curricular practice, the students' daily approach and the curricular guidelines of the State. Documentary research and semi-structured interviews were the instruments chosen in this qualitative research that sought to know if the work of these teachers can ally the students' daily life to what is proposed as an official curriculum. It is argued that teachers, even though they do not believe that they are producers of a curriculum for the EJA, use their students' knowledge to prepare a practice that comes close to their daily lives and their prior knowledge.

Key words: Youth and Adult Education; Teaching Programs; High school

¹Este texto apresenta os resultados de pesquisa realizada e concluída junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP financiada pela Capes/MEC e UFOP.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com estágio pós-doutoral na Universidade de Lisboa. Professora titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. *E-mail:* regina.magna@hotmail.com

³ Mestre em Educação pela UFOP. Docente na Fundação Educacional de Caratinga – FUNEC. *E-mail:* luis01mascot@yahoo.com.br

Résumé: Le texte présente des résultats de recherche qui ont étudié comment les programmes d'études sont élaborés dans les écoles secondaires, modalité EJA, par des enseignants des écoles publiques d'Ouro Preto, MG. Nous analysons les discours de ce enseignant en relation avec la pratique curriculaire, l'approche quotidienne des étudiants et les directives curriculaires de l'Etat. La recherche documentaire et les entrevues semi-structurées ont utilisé ces instruments choisis dans cette recherche qualitative qui cherchait à savoir si le travail de ces enseignants pouvait allier l'aveu et quotidienne des élèves à ce qui est proposé comme programme officiel. On soutient que les enseignants, même s'ils ne croient pas qu'ils sont les producteurs d'un curriculum pour l'EJA, utilisent les connaissances de leurs élèves pour préparer une pratique qui se rapproche de leur vie quotidienne et de leurs connaissances antérieures.

Chercher: Éducation des jeunes et des adultes; Programmes d'enseignement; Lycée

Introdução

Muitos são os desafios encontrados pelos professores quando se deparam com a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos. Dentre algumas dificuldades, uma nos chama atenção: a prática curricular. Esses professores trabalham com turmas cada vez mais heterogêneas, onde dividem espaço adolescentes, jovens, adultos e idosos, com perfis diferentes, carregando anseios distintos, mas buscando recuperar um tempo perdido em suas vidas acadêmicas. Nessa direção, este texto procura observar como são desenvolvidos os conteúdos curriculares para os alunos da Educação de Jovens e Adultos que chegam ao Ensino Médio. Analisaremos as aproximações que fazem os professores de escolas públicas de Ouro Preto, Minas Gerais, da sua prática em sala de aula com as determinações e orientações legais para a EJA. Buscaremos entender como os professores enxergam seu trabalho de (re)produtores do currículo para a EJA e se existem relações entre as orientações governamentais e o trabalho realizado na escola. Acreditamos que a proposta de um currículo voltado para a realidade do aluno da EJA deve ser legitimada, assim como os anseios dos estudantes jovens e adultos levados em consideração nos momentos de escolhas de práticas que atendam às suas demandas.

Conhecendo o cenário e os atores da EJA em Ouro Preto

A cidade mineira de Ouro Preto possui atualmente uma população de 70.281 habitantes.⁴ Os números do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/2010, divulgado

⁴BRASIL. IBGE. 2010.

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. 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 metade da população ouropretana está localizada na faixa de índices muito baixos (entre 0,000 a 0,499 na escala). 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”. Cruzando-se os dados em relação à formação da população da cidade, pessoas que não possuem o Ensino Médio com 25 anos ou mais, os números são bastante significativos. Somando-se analfabetos, pessoas com o Ensino Fundamental incompleto e os que não completaram o Ensino Médio até o ano de 2010, tem-se uma taxa superior a 60% da população ouro-pretana.

O fechamento de turmas de EJA, e até mesmo de turnos em escolas que ofereciam a EJA, tem ocorrido e justificado pela falta de procura pela modalidade em Ouro Preto. Assim, como em todo o país, o desinteresse é maior por parte dos responsáveis pela Educação, e está atrelado ao fato dos investimentos dos órgãos governamentais estarem mais voltados para os alunos que não apresentam “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 releguem aos jovens e adultos fora da “idade própria”⁵ um projeto educacional menos consistente.

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.

Verificamos uma nova composição das turmas da EJA: antes formadas quase exclusivamente por adultos que se afastaram da escola, hoje se configuram espaços prioritariamente ocupados por jovens que, em sua maioria não se afastaram da escola (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.181).

⁵Por idade própria entendemos, nesse texto, fora de faixa etária regular, que corresponde à criança de seis anos de idade ingressando no Ensino Fundamental, mesmo considerando o termo pouco adequado, pois 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, 2002, p. 13).

Trabalhar com perfis tão heterogêneos requer do professor da EJA um processo de formação que privilegie as diferenças, que supra as necessidades de um aprendiz, diferenciado dos processos de outras classes. Muitas vezes, esses professores chegam às classes noturnas 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).

É notória a falta de uma formação de professores direcionada para o público da EJA, uma vez que as licenciaturas, de forma geral, não oferecem formação para atuação nessa modalidade. O professor da EJA necessita conhecer as características e 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 não se reconhecem como produtores do currículo praticado nas escolas:

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 (PEDROSO; MACEDO; FAÚNDEZ, 2011, p.189).

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. E é essa questão que permeia esse texto. Analisar como os professores preparam seus conteúdos curriculares nas classes de EJA do Ensino Médio.

Para esse estudo, analisamos o discurso de 5 professores de duas escolas da rede pública ouropretana que oferecem a EJA no Ensino Médio. A utilização de entrevistas semiestruturadas com esses professores tem como propósito conhecer o olhar do professor em relação ao currículo da EJA e como os mesmos desenvolvem seu trabalho para aproximar a realidade dos alunos às propostas de currículo disponibilizadas pelo Estado. Essas entrevistas tiveram um tratamento qualitativo, com base na análise de conteúdo⁶.

Os professores da EJA e a construção da prática curricular

Os professores entrevistados nesse trabalho têm entre 34 e 51 anos e atuam em diversas áreas de conhecimento, nenhum deles passou por algum tipo de formação voltado para o trabalho com a EJA. 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. Esses alunos, segundo o Estado, devem ser agraciados pelos “princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (BRASIL, 2000, art. 5º). 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 *praticantes/pensantes* por meio de outros processos”. E, num primeiro momento, parece ser essa a proposta na prática dos professores entrevistados. De certo modo, podemos observar a aproximação dos professores com a vivência e realidade desses alunos da EJA: suas lutas diárias para se legitimarem enquanto cidadãos; sua busca pelo reconhecimento enquanto indivíduos dentro da sociedade; seus sonhos de melhorar suas vidas por meio da Educação. 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 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, alunos da EJA, sabem a importância da presença

⁶Adotamos como parâmetro de análise a proposta de Laurence Bardin (2010), em seu livro “Análise de Conteúdo”. Assim como a autora enxergamos tal análise como “uma técnica que consiste em apurar descrições de conteúdos muito aproximativas, subjetivas, para por em evidência com objetividade a natureza e as forças relativas aos estímulos a que o sujeito é submetido” (BARDIN, 2010, p.37).

da escola para o seu desenvolvimento social. E aqui se encontra a legitimação da cultura desses alunos em seus espaços de saber. Dessa forma, nada é mais importante do que se sentirem sujeitos desse saber e ver sua cultura fazendo parte do currículo que os contempla. E nesse sentido, a participação e conhecimento dos perfis dos alunos da EJA por parte dos professores da EJA é essencial.

As propostas curriculares que o governo possibilita aos professores não são, de fato, reconhecidas pelos mesmos. 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 a Proposta Curricular - CBC, alguns professores chegam a admitir que se orientam mais pela demanda das turmas, do que pelas orientações do Estado:

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 (Professora P1, 2014).

Aqui, a Professora P1 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 à cultura prévia dos alunos. Vale a pena entender, também, nessa direção, o sentido dessas linguagens, quando se fala em Educação. Corrêa (2006) 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. 4-5).

Vale ainda ressaltar que, além das propostas governamentais sugerirem aos professores desenvolverem habilidades nos alunos em relação ao uso da linguagem, esses devem, 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, suas 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 aliada à aproximação com a cultura desse estudante.

Alguns professores, ao se depararem com culturas diferentes e pouco contempladas pelos Parâmetros Curriculares, se dispõem a um trabalho de reorganização daquilo que será ensinado ao seu aluno. Nesse momento de reorganização ou reconstrução do currículo, eles afirmam não trabalhar com os conteúdos do 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 tocado⁷ (Professor P2, 2014).

Assim como a Professora P1, o Professor P2 também não abre mão de adaptar seu currículo. Ao afirmar que trabalha diferente das orientações adaptando-as ao 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

⁷Aqui o termo “tocado” admite a interpretação de “apressadamente”.

acreditam favorecer o aluno da EJA. 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 da construção 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. 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. 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 vai pegando experiência e a cada ano a gente vai tentando eliminar o que não serve (Professor P3, 2014)

Nota-se, no discurso do Professor P3, 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 é feito de maneira individual e não em equipe. Essa também parece ser a opinião da Professora P4 e do Professor P5, que, perguntados se a escola discutia o currículo a ser oferecido aos alunos da EJA, 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 (Professora P4, 2014)

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 da 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 (Professor P5, 2014).

É possível notar que o tema *currículo* não é discussão frequente nas escolas analisadas. Alguns 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. Essa parece ser tarefa somente do professor.

Existe também a demanda dos alunos por questões que necessitam ser retomadas pelo professor. E esse também é um ponto importante que interfere no andamento da prática curricular, fazendo com que o professor necessite improvisar espaços e tempo para as 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 (Professor P2, 2014).

Eu vejo que quem tem autonomia na escola, nesse sentido, pra fazer alguma coisa diferente na 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, 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 (Professor P5, 2014).

Vimos que os professores admitem se responsabilizar pela organização curricular em suas práticas, mesmo não admitindo serem 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 projetos⁸ da escola, o Professor P5 sinaliza temas citados

⁸Ao ser perguntado sobre o que ele chamava de “projetos”, o Professor P4 disse que era a proposta de tema transversal, que é ideia recorrente nas resoluções e no CBC do Estado de Minas Gerais.

nos CBC e nas propostas nacionais para o currículo: a transversalidade e a interdisciplinaridade.

Os temas transversais estão ligados diretamente à vivência cotidiana da escola e devem ser adotados pela aproximação com o 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 uma temática. De maneira geral, configuram-se como muito mais importantes que o conteúdo proposto para cada disciplina.

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 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. Ao usar a transversalidade, mais atrativa uma vez que condiz 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, mas essa coletividade não está muito em evidência para a maioria dos professores. Quando os professores não admitem o trabalho em parceria com a escola na construção de seus currículos, pouco admitem também sobre as propostas interdisciplinares. 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. Os professores trabalham de forma interativa em função de feiras escolares ou temas de datas comemorativas. 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... juntamente com o professor de Geografia

abordando localidade, com o professor de Matemática elaborando o crescimento através de função, 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. (Professor P2, 2014).

Nessa passagem, é notória a presença de um trabalho interdisciplinar, em uma das escolas estudadas. 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 gestão da escola nessa atividade de construção curricular em parceria com os professores. Ao analisar o discurso do Professor P2, o mesmo deixa bem claro que foi um projeto proposto pela escola e que mexeu na estrutura curricular de cada disciplina. Ainda que de caráter inicial, nota-se a preocupação implícita da escola em 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.

Tomando como base os arranjos curriculares que permeiam as escolas estudadas e sua relação com as determinações governamentais, os professores não se reconhecem prioritariamente, 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 debatem as 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 da 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 da 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, na EJA é assim: quando tem uma dúvida, a gente tem que parar tudo aquilo que a gente tá fazendo. Parar tudo, parar o tempo. É 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 na EJA não, a gente tem que sentar, parar, conversar, eles têm que reaprender (Professor P5, 2014).

Como o Professor P5, todos admitem ter que adaptar seus currículos para melhor atender os estudantes, mas não admitem formular um currículo para seus alunos. Admitem 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. Esses professores atendem as orientações das Diretrizes Curriculares, dos CBC, mas não de maneira sistematizada e coletivamente. Declaram, em sua maioria, que as escolas não preparam esse currículo e consideram o currículo proveniente do Estado um elemento estático, pré-estabelecido e de difícil acesso aos alunos da EJA. Acreditamos, assim, que uma sistematização e aproximação dos responsáveis pela Educação, proposta aos alunos da EJA, se configura como um caminho importante e pouco trilhado por esses docentes.

Considerações Finais

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 das pessoas jovens e adultas caminham 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.

Apesar de alguns professores admitirem a existência de documentos de orientação para o trabalho com o currículo, como o Conteúdo Básico Comum em Minas Gerais (CBC), os docentes afirmam que esses referenciais não favorecem, de maneira ampla, o seu trabalho desenvolvido na EJA. Alguns até mesmo desprezam o uso desse parâmetro de orientação. Para os professores entrevistados, seus alunos não estão preparados para os conteúdos curriculares presentes nesses documentos e, principalmente, sentem dificuldades pela forma como 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 na modalidade. De forma parcial ou integral, os professores defendem que, ao não conhecer a realidade das escolas públicas e dos alunos da EJA, as instâncias governamentais elaboram propostas que podem até ser bem-intencionadas, mas que não condizem com a realidade da EJA.

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, ainda, 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 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 (inicial ou continuada) para o trabalho com jovens e adultos, nota-se a preocupação com uma prática diferenciada com esses alunos, muitas vezes amparados intuições, algumas experiências anteriores, e 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.

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. 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. Acreditamos ainda que, sem se apoiarem nas propostas do governo enquanto referencial ou tendo que se valer de propostas pessoais, os professores atingem, em parte, 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.

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. 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 uma realidade.

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 em maior número, demandando 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 e 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).

Reconhecer os professores como 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 numa Educação voltada para todos. Se não se pode eximi-los, pela utilização de 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 sociedade civil. Acreditamos que os currículos praticados na Educação de Jovens e Adultos podem ser um caminho para a transformação que esperamos vislumbrar num horizonte mais democrático e respeitoso para com todos e todas que buscam educação.

Referências

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

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

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

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

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. Brasília: MEC/CNE, 2000.

CORRÊA, H. T. Educação e linguagem: múltiplos olhares. *Revista Interletras*. v. 1, n. 5, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.interletras.com.br/ed-antteriores/n5/arquivos/v5/estudoshercules.pdf>. (Acesso em: 28/03/2015.)

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez Editora, 2014. (Coleção Docência em Formação: Educação de Jovens e Adultos)

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

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

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.)

PEDROSO, A. P. F.; MACEDO, J. G.; FAÚNDEZ, M. G. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. In.: SOARES, L. (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos em EJA, 11)

PORCARO, R. C. *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, R. C. 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.

PROFESSOR P1. *Depoimento I*. [novembro. 2014]. Entrevistador: Luís Antônio da Costa. Ouro Preto, 2014. 1 arquivo mp3 (41 min.).

PROFESSOR P2. *Depoimento II*. [novembro. 2014]. Entrevistador: Luís Antônio da Costa. Ouro Preto, 2014. 1 arquivo mp3 (39 min.).

PROFESSOR P3. *Depoimento III*. [novembro. 2014]. Entrevistador: Luís Antônio da Costa. Ouro Preto, 2014. 1 arquivo mp3 (33 min.).

PROFESSOR P4. *Depoimento IV*. [novembro. 2014]. Entrevistador: Luís Antônio da Costa. Ouro Preto, 2014. 1 arquivo mp3 (28 min.).

PROFESSOR P5. *Depoimento V.* [novembro. 2014]. Entrevistador: Luís Antônio da Costa. Ouro Preto, 2014. 1 arquivo mp3 (36 min.).

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