

EJA EM OURO PRETO: A RELAÇÃO ESTADO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ENSINO MÉDIO

Luís Antônio da Costa

Mestre em Educação/UFOP

Regina Magna B. de Araújo

Pós-Doutora em Ciências da Educação/Universidade de Lisboa

RESUMO

O presente trabalho é parte da dissertação de mestrado *Educação de Jovens e Adultos em Ouro Preto: O currículo nas práticas educacionais do Ensino Médio na EJA*. Ilustra o tema currículo da EJA no Ensino Médio e como os professores da rede estadual de ensino concebem o currículo proposto pelo Estado, bem como os mesmos desenvolvem sua prática com base nessas propostas. Tem como referencial teórico principal Apple (2006), Arroyo (2011), Oliveira (2012) entre outros. Fazendo uso de entrevistas semiestruturadas evidenciamos que esses professores não concebem o currículo proposto como um aliado para o trabalho com a EJA e 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.

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

YOUNG PEOPLE AND ADULT EDUCATION IN OURO PRETO: THE STATE/CURRICULUM RELATION IN EJA SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

This work is part of the Master's thesis entitled *The curriculum in the educational practices of EJA secondary education*. The study explores the topic of curriculum in EJA secondary education and how state school teachers see the curriculum proposed by the government and how they develop their practices based on these proposals. The theoretical framework focused on the contributions of authors such as Apple (2006), Arroyo (2011), Oliveira (2012), among others. Making use of semi-structured interviews it was possible to evidence that the participant teachers do not see the proposed curriculum as an ally for the work with EJA and they all agree that the government curriculum proposals for Young People and Adult Education are still far from the students' reality.

Keywords: Curriculum. Young People and Adult Education. Secondary Education. State.

O ESTADO E O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e suas correções realizadas por meio da Lei nº 12.796 de 2013 torna como obrigatória a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos. Nessa direção, 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 própria¹[...]” e o “[...] acesso à educação básica obrigatória é direito público

¹ Questionamos aqui o uso da insígnia “idade própria”. Se a idade própria para aprender são todas as idades, segundo documentos de orientações mundiais que se balizam na proposta de aprendizado ao longo

subjetivo, podendo qualquer cidadão [...] acionar o poder público para exigí-lo” (BRASIL, 2013, p. 01). Dessa forma, o Distrito Federal, cada Estado e municípios devem promover a educação voltada aos 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 curriculares 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 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 da EJA vai além de recuperar o espaço e tempo do conhecimento que de alguma forma fora negado em algum momento de suas vidas, mas proporciona a esse público, novas perspectivas e sonhos enquanto cidadãos, em um caminho que vai além do direito constitucional de estarem na escola.

da vida, acreditamos que tal terminologia se propaga de maneira errônea. Nessa direção, Soares fala de “educação ao longo da vida” tendo por referência o Relatório da UNESCO (SOARES, 2002, p. 13).

Para Arroyo (2005), as propostas governamentais para jovens e adultos estão ainda aquém desses processos de isonomia e muitas vezes se configuram como arremedos das outras modalidades de ensino. Para ele existe ainda uma dificuldade em transformar tais propostas em ações voltadas para a EJA, ainda que existam boas propostas para o desenvolvimento do trabalho com esta modalidade. Nas palavras de Arroyo (2005, p. 227),

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?

Assim como Arroyo (2005), acreditamos que muitas questões são deixadas de lado, principalmente no momento de escolha daquilo que será escolhido como currículo oficial e posteriormente trabalhado em sala de aula. Pensamos, dessa forma, que esses currículos carregam consigo não somente uma carga de conteúdos a serem ensinados pelos professores, mas existe também um currículo oculto em que o ideário dos grupos dominantes se sobressai. Uma tradição seletiva que desvela “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).

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.

Para esse trabalho, analisamos a fala de cinco professores da rede estadual de ensino da cidade de Ouro Preto que lecionam na EJA no Ensino Médio. Dessa maneira, tentaremos expor aqui, como são vistas as propostas curriculares disponibilizadas pelo

Estado por parte desses professores. Qual a aproximação dos conteúdos – bem como insumos disponíveis para a prática – para que esses professores possam desenvolver seus conteúdos programáticos de maneira a atender os alunos da EJA de forma plena. A partir de entrevistas semiestruturadas com esses cinco professores², analisaremos sob a ótica da análise de conteúdo³, como é baseado o desenvolvimento da prática curricular desses professores no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS CURRICULARES E A PRÁTICA CURRICULAR NA EJA

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 (assim também o são em exames como o Exame Nacional do Ensino Médio⁴ e outros processos de seleção de cursos pós-Ensino Médio), 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, assim como as resoluções federais, 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 semiestruturadas⁵, foi a visão desses participantes em relação à proposta de currículo advinda dos governos. Ao serem perguntados se o Estado disponibiliza um currículo

² Os professores acima mencionados são componentes de um grupo de 27 professores que até o ano de 2014 lecionavam na EJA em escolas estaduais da cidade de Ouro Preto, Minas Gerais. Após 16 professores responderem questionário, foram selecionados 5 para entrevistas semiestruturadas. Essas entrevistas figuram no capítulo de análise de dados da dissertação de mestrado “Educação de Jovens e Adultos em Ouro Preto: o currículo nas práticas educacionais do Ensino Médio na EJA” de um dos autores.

³ Para Bardin (2010) a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados embora possa ser também a análise de significantes. Busca apurar descrições de conteúdos aproximativos e evidências não apenas a partir do discurso, mas também forças relativas ao estímulo a que é submetido o sujeito da pesquisa.

⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM é utilizado, atualmente, para o ingresso nas instituições públicas de Ensino Superior e por diversas instituições privadas desse segmento educacional. A partir de 2009, oficializou-se a nota total do ENEM como parâmetro de ingresso nas universidades públicas pelo SISU. Diversas instituições de ensino profissionalizante se valem também da nota obtida pelos alunos do Ensino Médio nesse exame como parâmetro de seleção para ingresso em seus cursos.

⁵ Na descrição dos dados, mantivemos na grafia o nível de linguagem utilizado pelos entrevistados, mesmo quando havia alguma infração à norma culta da língua portuguesa.

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 (Professora Bárbara⁶).

A preocupação com os perfis dos alunos é evidente na fala da Professora Bárbara, principalmente quando ressalta a diversidade daqueles que chegam às turmas da EJA a cada ano. Em um momento de pausa em sua fala, a professora parece sentir falta de algo que talvez se relacione ao fato de suas turmas serem compostas por alunos de perfis diversos e distintos dos alunos de outros turnos escolares. Acreditamos que essa diversidade requer especificidades no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Nota-se que Bárbara ressalta que existem diferenças mesmo entre seus alunos que a cada ano compõem as turmas de EJA. E essas diferenças formam o perfil do aluno da EJA, que, como determinam os documentos anteriores, devem ser congratulados com conteúdos voltados para suas características e cotidiano.

Nesse sentido, um fragmento dos CBC 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 Resolução nº 666, de 7 de abril de 2005, da SEE/MG,

Os diretores das unidades estaduais de ensino deverão promover estudo e avaliação dos CBC dos diversos componentes curriculares [...] e de sugestões apresentadas pelas unidades estaduais de ensino, os CBC poderão sofrer modificações (MINAS GERAIS, 2005, p. 02).

Apesar de sinalizar um processo de participação dos sujeitos da escola, na pessoa dos diretores, na confecção dos CBC, bem como a possibilidade de modificações nos componentes curriculares, o Estado parece estar distante de uma consonância com as escolas para alguns professores. Mesmo que a resolução indique que os CBC possam

⁶ Afirmamos que para salvaguardar as identidades dos professores entrevistados os nomes aqui apresentados são fictícios.

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 verificar essa questão nos discursos a seguir:

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. [...] 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 (Professor Joaquim).

[O currículo] Existe dentro do papel. [...] Mas dentro de sala de aula, se a gente aplicar o mesmo conteúdo eles ficam perdidos. Então eu tenho que trazer o que eles já conhecem e trazer um conhecimento a mais pra ir lapidando o pouco que eles já conhecem. [...] Então eu percebo essa formação que eles têm em casa, que é pouca e quando a gente consegue traduzir isso na linguagem deles [...] é muito mais efetivo o conhecimento (Professora 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, mas notamos que esses professores precisam adaptar seus currículos e sua prática. 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 escola e professores não se organizam em um processo de confecção dos currículos de maneira colaborativa. Dessa maneira, acreditamos 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 relação ao conteúdo que precisa ser ministrado, o que para muitos professores é insuficiente.

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 aligeiradas⁷ 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 (Professora Maria).

Importante ratificar aqui 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 quando 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:

⁷ Vale ressaltar que o Ensino Médio para a EJA tem a duração de três semestres, diferente de outras modalidades de ensino em que o Ensino Médio é cursado em três anos. Dessa maneira também se configura um número reduzido de aulas para a EJA, o que torna alguns conteúdos essenciais trabalhados de maneira aligeirada.

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? [...]. Então, o que falta é a nossa cultura entrar nesse cronograma (Professor 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 uma importante questão que é a 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 desenvolvido para jovens e adultos que são, em sua maioria, negros e pardos⁸. Nesse sentido, a Lei nº 10.639, Artigo 26-A, § 2º, 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 Brasileira” (BRASIL, 2003, p. 01) não é, segundo o professor Inácio, contemplada 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,

⁸ No momento de pesquisa de campo conseguimos constatar que, por meio das raças declaradas pelos alunos da EJA das escolas de Ouro Preto, mais de 76% dos alunos se declararam negros ou pardos (93 alunos de 121 respondentes de questionário socioeconômico).

ambos da região de Ouro Preto, sítio dessa pesquisa. 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 desta cidade. 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”.

Em relação ao currículo de maneira geral, podemos então acreditar que se faz necessária uma transposição didática para além das convenções propostas pelos governos e não se preocupar somente 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.

Chamou-nos, ainda, 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 critérios⁹... (Professor Tomás).

⁹Entendemos 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

Afirmamos que, não se pode dizer que exista negligência por parte do professor ou da Escola, mas, como é possível perceber na fala de Tomás, 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 admite existir 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 sem orientação por parte do governo. 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.

Outra hipótese que pode aqui se configurar está na ideia da fala do professor que desconsidera a aproximação com os conteúdos curriculares propostos pelo Estado. Acreditamos que, quando assume adaptar questões do cotidiano de seus alunos para a sua prática em sala de aula, o professor Tomás possa considerar tal currículo distante da realidade desses alunos. Talvez essa possa ser a luta de vários professores que tem como intuito proporcionar um currículo mais próximo da realidade cotidiana dos alunos da EJA.

Dessa maneira, concordamos com Apple (2006) que admite uma escola que ainda carrega reproduções curriculares e “uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos [...]” que garantem “[...] que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua ‘capacidade’ [...]” (APPLE, 2006, p. 101). Nesse sentido, acreditamos ainda que, não exista realmente um processo de equidade que garanta aos estudantes da EJA uma educação plena e com vistas aos parâmetros de avaliações de caráter seletivo. E essas avaliações têm como parâmetros os conteúdos escolhidos por burocratas que, como transparecem os professores

aula não é pelo conhecimento, ele vai pelo ponto [nota atribuída]” (Professor Tomás).

entrevistados, parecem desconhecer o aluno da EJA. E essas avaliações privilegiam conteúdos que “passaram a ser currículo oficial imposto às escolas” (ARROYO, 2011, p. 35).

Silva (2013), ao discutir as teorias do currículo, assim como Apple (2006), evidencia o teor político existente nas relações sociais presentes na formação curricular. Para Silva (2013, p. 150) o currículo é fundamental para a manutenção de estratégias ideológicas, “é relação de poder”. Tendo por base a ideia de poder, retomamos a fala de Tomás quando o mesmo afirma que “o Estado não coloca nada pra gente. A gente vai trabalhando”. Acreditamos, nesse sentido, que o Estado realmente não disponibiliza um currículo que seja voltado para os sujeitos que estão hoje na escola. Acreditamos também que o posicionamento do professor Tomás carrega um teor que manifesta a insatisfação dos professores em relação às propostas e as condições de trabalho colocadas pelos mandatários da educação, por que o currículo disponibilizado realmente não traduz os cotidianos dos alunos da EJA. Com base em Apple (2006) e Silva (2013), vislumbramos um currículo que mais tenta reafirmar as hegemonias e isso está presente no discurso desses professores entrevistados, como na fala do professor Inácio, o qual afirma que os materiais didáticos disponibilizados pouco fazem relação com as vivências dos alunos da EJA. Pensamos que, com esse cenário, os professores em seu momento de prática possam até preparar sua prática voltada para as resoluções que indicam o trabalho voltado para o perfil dos estudantes, mas se valem de meios que não aqueles disponibilizados pelo Estado.

Pensamos ainda no abismo existente entre os estudantes da EJA e aquilo que realmente está em consonância com o seu cotidiano, não existe somente no momento de confecção dos currículos nas escolas, mas também nas propostas dos governos associadas às condições impostas às turmas de EJA e a seus professores. Dessa maneira, a escola continua sendo o espaço onde se reproduz e se legitima como conhecimento e cultura, a ideologia dominante, onde classes sociais, raças, gêneros, entre outros grupos exercem poder sobre outros grupos menos favorecidos. Com esse quadro, a escola continua legitimando um consenso dominante, ajudando a manter esse espaço hegemônico e de dominação política. Se a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, em seu artigo 5, afirma que, em relação à equidade, a formação de jovens e adultos deve

“restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação” (BRASIL, 2000, p. 01), alguns direitos como o da continuidade de estudos estão sendo assim suprimidos.

Todo esse quadro de desfavorecimento¹⁰, em que os currículos privilegiam a cultura das classes dominantes em detrimento das culturas populares, proporcionam aos alunos da EJA um estado de prejuízo de seus direitos. O número reduzido de aulas, o cansaço recorrente na sala de aula devido à vida de estudante-trabalhador e demais compromissos cotidianos se somam a um currículo que, por muitas vezes, não privilegia o conhecimento prévio e o cotidiano desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que alguns professores ainda acreditem nas propostas governamentais para o currículo como planos bem elaborados, vimos, a partir das falas de alguns professores entrevistados, a descrença no currículo proposto como 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 feita pelo Estado estão distantes da realidade dos alunos dessa modalidade de ensino. Questões como o cotidiano dos alunos da EJA e a disparidade dos conteúdos curriculares propostos em documentos de referência ou materiais didáticos são prova de que os currículos não contemplam de maneira satisfatória as classes populares, a maioria dos jovens e adultos que são alunos da EJA, na cidade de Ouro Preto. O Ensino Médio, em outros tempos, privilégio de pequenos grupos no Brasil, continua reproduzindo a exclusão e “não

¹⁰ Acreditamos, com base em Apple (2006, p.101), que a hegemonia ideológica presente nos currículos garante “que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos da educação”. Assim, tal hegemonia se faz presente nas escolhas daquilo que se deve ensinar aos estudantes da EJA, bem como naquilo que se configura como parâmetro de escolhas de temas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Se, como afirma o professor Tomás, o conteúdo curricular não favorece o aluno da EJA, admitimos que no momento da avaliação proposta pelo Estado o prejuízo continua. Não somente na quantidade dos conteúdos propostos – como afirma o professor Joaquim, que pelo número de aulas não consegue dar um curso legal – mas também o cerne ideológico daquilo que é proposto como parâmetro avaliativo do Exame que exige raciocínio, mas que também é conteudista. Consideramos assim que, exames como o ENEM continuam a reproduzir nas escolas uma prática que tira o foco dos alunos e o seu conhecimento de mundo enxergando-os como “exitosos acertantes nas avaliações oficiais” (ARROYO, 2011, p. 28). Assim, se o aluno da EJA de Ouro Preto, pretende dar continuidade em seus estudos, descortina-se aqui um exemplo claro de prejuízo.

parece organizado para manter os alunos na escola, e sim para afastá-los” (PILETTI, 1999, p. 13). Essa é uma situação corriqueira, principalmente para estudantes que voltam à escola e precisam conciliá-la com um cotidiano diferente de crianças e adolescentes que não necessitam dividir os compromissos acadêmicos com o mundo do trabalho, com responsabilidades familiares e outros compromissos.

Devemos pensar o quão o currículo proposto pelo Estado tem corroborado para o crescimento social dos alunos da EJA. Nessa direção, cremos que não somente formar cidadãos conscientes de alguns de seus direitos seja suficiente. O direito ao ensino deve vir associado também ao direito pleno da continuidade acadêmica, e pensamos que um currículo favorável apenas à cultura das classes dominantes não legitima a igualdade desse direito. Pensar um currículo de base Nacional e Regional, requer espaço para todas as formas de conhecimento e não somente o conhecimento das elites. O estudante da EJA, espectador de uma educação popular não está, pelo menos na agenda curricular exposta pelos professores entrevistados, congratulado de forma plena.

O que temos observado, não somente nas palavras desses professores participantes desta pesquisa, é um processo histórico de exclusão, o qual dispensa às classes menos favorecidas um conhecimento, imposto de maneira a servir às hegemonias, num processo político de dominação do saber onde se legitima como saberes importantes a cultura das elites.

Enquanto o conhecimento legitimado como o necessário se propaga, o conhecimento de origem popular é muitas vezes chamado de folclore e suas origens consideradas menos nobres.

Pensar uma escola para todos demanda um currículo espelhado nas pessoas que nele enxerguem sua própria imagem. E essa imagem, na escola pública, onde a maioria residente consegue apenas enxergar a imagem do dominante, não nos parece espelho. Parece sim, um quadro a que se contempla querendo estar presente na paisagem, mesmo essa imagem sendo distorcida da sua realidade. Reconhecendo sua cultura dentro dos conteúdos curriculares pode ser um passo importante para os alunos da EJA caminharem em frente, mesmo trilhando um longo caminho. A EJA necessita de um currículo que se volte para sua cultura, e como vimos nos discursos dos professores aqui pesquisados, esse currículo ainda está distante de ser fator de equidade.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. **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. (Educação para Todos).

_____. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Ed. rev. e ampl. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

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 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 dez. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 28 jun. 2016.

_____. Presidência da República. **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, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 28 jun. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 666, de 7 de abril de 2005**. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBC a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Secretaria de Estado da Educação/SEE. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BA6FF8791-B1D3-4FBB-B4B5-6AFEE169185A%7D_resol0033.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2016.

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

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do Ensino Médio**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

Recebido em: 16/04/2016.
Aprovado em: 22/06/2016.