

# VI Colóquio Internacional

## “Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil  
20 a 22 de setembro de 2012

### **CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO INICIAL SOBRE A ESPECIFICIDADE**

Maria Gorete Rodrigues de Amorim<sup>1</sup>

EIXO TEMÁTICO: Currículo Escolar, Cultura, Gestão, Organização do trabalho pedagógico

#### **RESUMO**

O texto sobre “Currículo na educação de jovens e adultos: um estudo inicial sobre a especificidade” é resultado de uma investigação sobre o que pensam professores e trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos quanto ao significado dos conteúdos abordados em sala de aula. A investigação foi originada da seguinte questão: qual deve ser a especificidade curricular da Educação de Jovens e Adultos? A pesquisa realizada se caracterizou como qualitativa, com estudo bibliográfico e investigação de campo. Dada a dualidade no interior da sala de aula entre a necessidade de aprendizagem real do trabalhador-estudante da EJA e a organização curricular dos conteúdos ensinados, é fundamental incluir o tema currículo no processo de formação continuada de professores que atuam na EJA.

Palavras-chave: Currículo, Educação de Jovens e Adultos, Especificidade

#### **CURRICULUM IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: A STUDY ON INITIAL SPECIFICITY.**

#### **ABSTRACT.**

The text on "Curriculum in youth and adults: an initial study on the specificity" is the result of an investigation into what they think teachers and student workers of Youth and Adults as to the meaning of the content covered in class. The investigation originated from the following question: What should be the specific curriculum of Youth and Adults? The survey was marked a qualitative, with bibliographical study and research field. The duality within the classroom between the need for real learning of the worker-student adult education and curriculum content

taught, the subject is essential to include curriculum in the process of continuous training of teachers working in adult education.

Keywords: Curriculum, Youth and Adults, Specificity.

## **INTRODUÇÃO**

Ao longo da história, o termo currículo assumiu diversos conceitos. Do ponto de vista etimológico, deriva da expressão latina “curriculum”, significando “pista ou círculo atlético”. Essa palavra tinha também outros significados, incluindo “ordem como sequência” e “ordem como estrutura” (TADEU, 2002).

Inicialmente o currículo foi considerado como um conjunto de matérias constantes de um curso, sendo concebido a partir da compreensão político-ideológica da sociedade, que tem na educação um instrumento de reprodução de valores considerados essenciais por determinado grupo social. Dessa forma, o currículo é, ideologicamente, mediador de práticas pedagógicas correspondentes às necessidades dos responsáveis pelo movimento de sustentação de valores, visando assegurar seus próprios interesses.

Nessa perspectiva, tanto a educação quanto o currículo são concebidos como um modelo organizado do programa educacional da escola, desenvolvendo a matéria, o método e a ordem de ensino – o que, como e quando ensinar.

Embora sejam encontradas evidências de que currículo e educação são fortes instrumentos de controle do desenvolvimento humano, no sentido de atender aos interesses de um determinado grupo social, conforme está posto nos referidos conceitos, é o conhecimento da realidade concreta e das necessidades dos sujeitos que possibilita a consciência do significado do currículo escolar para a classe trabalhadora, ou seja, possibilita ao professor identificar qual o “conhecimento necessário” à formação integral do ser humano, contrariando a lógica que sustenta a sociedade atual, em que os indivíduos, quase sempre, têm sido preparados para produzir bens para o capital, e não para suprir as necessidades da própria humanidade.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que tem como especificidade atender a trabalhadores-estudantes, com um saber construído a partir da experiência de vida e de trabalho. Assim, é preciso repensar o currículo escolar e a função social que exerce para a classe trabalhadora.

Nesse sentido, as questões o que ensinar e para que ensinar são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de pessoas jovens e adultas que buscam na escola aprendizagens significativas, na busca da compreensão da realidade e da resolução de problemas cotidianos no mundo, especificamente, do trabalho.

O estudo inicial sobre a especificidade curricular na Educação de Jovens e Adultos demonstrou que ainda é um desafio compreender que o conteúdo abordado em sala de aula deve partir do ponto de vista do/a trabalhador/a-estudante, pois tal entendimento ainda não é consensual entre os professores.

Inicialmente o processo investigativo partiu da hipótese de que existe uma permanente dualidade no interior da sala de aula entre a necessidade de aprendizagem real do trabalhador-estudante da EJA e a organização curricular dos conteúdos ensinados. Essa hipótese parte da suposição de que o professor não reconhece que tanto ele quanto o aluno têm algo em comum: são trabalhadores, ainda que as atividades que desenvolvam sejam diferentes.

Reconhecerem-se trabalhadores talvez seja o ponto de partida para a socialização e a construção de saberes significativos, constituindo, dessa forma, um currículo apropriado à referida modalidade de ensino.

Para alcançar essa compreensão, supomos ser fundamental que o/a professor/a de EJA conheça as formas como os alunos se relacionam com o mundo do trabalho, ou seja, de que forma produzem os meios de subsistência, que saberes têm construído e quais são as expectativas de aprendizagem.

Na perspectiva de se refletir sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos e a necessidade de uma nova opção curricular, define-se como critério para a delimitação do campo de pesquisa<sup>ii</sup> a aplicação do instrumento de coleta de dados em 30% das escolas da rede estadual de ensino que ofertam Educação de Jovens e Adultos no município de Arapiraca/AL, o que correspondeu a duas escolas, sendo uma escola caracterizada como urbana, e outra urbano-rural.

Com o objetivo de investigar o que pensam professores e trabalhadores-estudantes sobre a Educação de Jovens e Adultos e o significado dos conteúdos abordados em sala de aula, definiu-se que esta pesquisa seria do tipo qualitativa e utilizaria, além do estudo bibliográfico, a pesquisa de campo com estudo exploratório, aplicando-se a técnica do questionário.

A análise dos dados foi realizada no processo da tarefa investigativa e será apresentada no desenvolvimento do texto.

## CARACTERIZAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES

Foram aplicados 93 (noventa e três) questionários, sendo 79 (setenta e nove) para estudantes da Escola “A” e 14 (quatorze) para estudantes da Escola “B”. Em relação à faixa etária identificou-se que a maior parte são jovens, ou seja, 70 (setenta) estudantes têm idade de 15 a 20 anos, 15 (quinze) com idade de 21 a 30 anos e apenas 8 (oito) têm idade superior a 30 anos. Essa realidade faz supor que a crescente juvenilização na Educação de Jovens e Adultos é reflexo da (des)função social do Ensino Fundamental para crianças, pois na questão relacionada à idade de ingresso na escola, 75 (setenta e cinco) estudantes responderam que ingressaram na escola com idade de 0 a 7 anos, e portanto já deveriam ter concluído, no mínimo, essa etapa da Educação Básica.

Essa constatação remete também a outras questões não previstas no projeto de pesquisa, por exemplo, de que trabalhadores-estudantes se fala quando se reflete sobre a especificidade curricular, se 75% do quantitativo de estudantes que participaram da pesquisa encontram-se em idade de 15 a 20 anos? Qual será a inserção dos jovens nessa faixa etária no mundo do trabalho? Que experiências e conhecimentos já adquiriram no trabalho e pelo trabalho? Qual a especificidade curricular para a juventude que ingressa na Educação de Jovens e Adultos? Certamente essas questões não serão respondidas, pois requerem outros processos investigativos; no entanto, pesquisas apontam que “O mundo do trabalho lhes fecha as portas. Grande parte deles não possui qualificação profissional e se veem sem perspectivas num contexto de crise da sociedade” (DAYRELL, 2005, p. 62).

No que se refere a gênero, 46 (quarenta e seis) estudantes são do sexo feminino e 47 (quarenta e sete) estudantes são do sexo masculino. Quanto ao estado civil, 68 (sessenta e oito) estudantes declararam estado civil solteiro, 10 (dez) estado civil casado, 1 (um) divorciado e 16 (dezesesseis) não declararam.

O acesso a essa breve caracterização certamente propiciará melhores condições de entendimento dos resultados e análises das questões constantes nos questionários aplicados aos estudantes.

## ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES DA EJA

Ao serem questionados sobre a necessidade de afastamento da escola em algum período da vida, 67 (sessenta e sete) estudantes responderam que sim, ou seja, 72,04% dos estudantes participantes da pesquisa fazem parte das estatísticas de evadidos ou desistentes do Ensino Fundamental. Na tentativa de melhor compreender as causas dos afastamentos, embora não seja esse o objeto de estudo, foi perguntado se identificavam o(s) motivo(s) do afastamento, com apresentação das seguintes alternativas objetivas: trabalho, doença, mudança de endereço e outros. Do total de 67 (sessenta e sete) estudantes das duas escolas, 28 (vinte e oito) responderam que o motivo do afastamento foi a necessidade de trabalhar, apenas 5 (cinco) se afastaram por motivo de doença, 14 (quatorze) por mudança de endereço e 20 (vinte) apresentaram outros motivos, dentre os quais a dependência de algum tipo de droga.

Analisando o quantitativo de estudantes que declararam o motivo “trabalho” para o afastamento da escola, pode-se inferir que boa parte dos jovens que retornam à escola foram vítimas do trabalho infantil, pois em relação ao total dos jovens que por algum motivo já se afastaram da escola, o percentual daqueles que se afastaram por motivo de trabalho corresponde a 41,7%. Esse percentual, em relação ao número de jovens que participaram da pesquisa, corresponde a 30,1%, ou seja, um terço dos jovens que responderam ao questionário se afastou da escola por motivo de trabalho.

Após a questão relacionada aos motivos que fizeram alguns estudantes se afastar da educação escolar, foi apresentada a questão sobre os motivos que os fizeram retornar à escola. Para essa questão também foram apresentadas alternativas: exigência da família, exigência do trabalho, vontade própria, e outros. Apenas 5 (cinco) estudantes responderam que retornaram à escola por exigência da família ; outros 5 (cinco), por exigência do trabalho. Sessenta e nove retornaram à escola por vontade própria.

Embora não tenham assinalado que retornaram a escola por exigência do trabalho, 69 (sessenta e nove) estudantes declararam desenvolver uma atividade de trabalho, ou seja, 74,19% dos estudantes que participaram da pesquisa. Diante dos dados expostos, pode-se supor que embora não haja a efetiva consciência da relação entre o trabalho enquanto produção de meio de subsistência e a educação escolar, esse é um fator a ser considerado quando um jovem ou adulto decide retornar à escola.

Essa suposição não significa, em hipótese alguma, que a função da educação escolar é meramente formar ou preparar para o trabalho, ainda que essa seja uma necessidade do mercado, com a exigência de um trabalhador que “reúna todos esses valores constituídos pelo sistema de produção capitalista, ou dificilmente conseguirá uma atividade de trabalho formal” (LOPES, 2005, p. 41). A dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal não se restringe à não qualificação de trabalhadores, mas se relaciona com o “processo de transformação do mundo do trabalho, que tem-se expressado pela redução de emprego e pela elevação das relações informais de produção”. Segundo Tavares (apud LOPES, 2005, p. 41):

O espaço econômico ocupado pela informalidade, hoje, apresenta-se em franco crescimento. Nele encontramos: a) trabalhadores que não conseguem ingressar no mercado formal e b) trabalhadores que são deslocados do mercado formal pelos processos de terceirização. Os primeiros podem ou não manter relação direta com o capital. Já entre os segundos, é possível encontrar trabalhadores cujo contrato de trabalho é substituído por um contrato comercial, sugerindo eliminação do caráter subordinado da relação capital-trabalho. Mediante uma suposta igualdade formal, o trabalho assalariado é transformado, sob modalidades diversas, em trabalho autônomo ou em pequena empresa. E com esse simples artifício a relação empregado/empregador é metamorfoseada numa negociação entre agentes econômicos que se encontram em iguais condições na esfera da circulação de mercadorias.

Onde se encontram os estudantes da EJA no mundo do trabalho? Em relação às atividades de trabalho que os estudantes desenvolvem, o resultado demonstra que são muito diversificadas, mas se caracterizam, quase que na totalidade, como atividades informais, conforme apresentado a seguir: Vendas – 10 estudantes; Doméstica – 9 estudantes; Marceneiro – 1 estudante; Pedreiro – 1 estudante; Servente de pedreiro – 4 estudantes; Serviços Gerais – 5 estudantes; Babá – 5 estudantes; Mecânico – 4 estudantes; Cabeleireira – 1 estudante; Feirante – 1 estudante; Pintor de carro/moto – 2 estudantes; Fábrica de reciclagem – 1 estudante; Gerente gráfico – 1 estudante; Músico – 1 estudante; *Web design, game master* – 1 estudante; Servidor público – 1 estudante; Lavador de carro/moto – 2 estudantes; “Disk” entrega – 1 estudante; Açougueiro – 1 estudante.

Dos 93 (noventa e três) estudantes que participaram da pesquisa, 52 (cinquenta e dois) declararam desenvolver alguma atividade de trabalho, o que corresponde a 55,9% do total. Os dados apresentados requerem o conhecimento da realidade concreta de trabalho e de vida social dos/as estudantes da educação de jovens e adultos, o que implica a necessidade de uma nova concepção curricular por parte do/a professor/a e da escola, pois de acordo com Pinto (2005, p.

44), “o conteúdo da educação não é um adorno do espírito, mas um instrumento de realização do homem dentro de seu ambiente social”.

Pressupondo que havia estudantes a desenvolver atividades de trabalho, foi apresentada a seguinte questão: você concorda que também se aprende algum tipo de conhecimento no desenvolvimento da atividade de trabalho? Para essa questão obtiveram-se as seguintes respostas: 86 (oitenta e seis) estudantes responderam “sim” e apenas 9 (nove) responderam “não”. Dando sequência, a questão seguinte objetivou saber se os estudantes identificavam o que aprenderam na experiência de trabalho que desenvolvem, com solicitação de exemplos. Eis, de modo geral, as respostas obtidas:

Escola A: Lidar com proibições e com a sociedade; conhecer outros lugares; Aprendi a profissão de serralheiro; aprendi a plantar e colher no tempo certo; Aprendi a fazer revisões, serviços de motor e a ser uma pessoa educada e humilde; Aprendi a fazer massa de cimento; Aprendi a administrar funcionários; Aprendi a fazer mosaico; Aprendi a ser calmo e a contar dinheiro; A ajudar o próximo; A fazer faxina em casa; Aprendi como vender; A ler mais e ter bons modos; A cozinhar; A fazer pequenas instalações elétricas; Aprendi a pintar; A ter paciência; A ser honesto no local de trabalho; A cuidar de crianças; A ser pontual e criativo; A construir casas e fazer encanamentos (serviços hidráulicos); A cortar e escovar cabelos.

Escola B: Aprendi como ser dona de casa e cuidar de filhos; Como se faz um bolo, uma lasanha, uma carne etc.; Aprendi como lidar com as pessoas e conheci os produtos; Aprendi a resolver melhor problemas de matemática por mexer com números.

Diante das respostas apresentadas pelos estudantes é possível compreender o que afirma Pinto (2005, p. 86) sobre como ensinar a adultos: “Deve-se partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria etc.”. Também se constata que, por mais simples que possa parecer uma determinada atividade de trabalho, esta requer o desenvolvimento de determinados conhecimentos, somente adquiridos no trabalho e pelo trabalho desenvolvido.

Esses saberes podem constituir um ponto de partida para a educação escolar, o que não significa reduzir a aprendizagem de jovens e adultos ao suprimento imediato dos conhecimentos de que necessitam para resolver pequenos problemas da vida cotidiana. O estudante da EJA é membro pensante e atuante na sociedade, o que exige do professor:

Admitir sempre que os indivíduos com os quais atua são homens normais [...]. O estado de ignorância relativa no qual se encontram é um índice

social. Revela apenas as condições exteriores da existência humana e os efeitos destas circunstâncias sobre o ser do homem. (PINTO, 2005, p. 82).

Na penúltima questão, perguntou-se se o/a estudante percebia alguma relação entre o conhecimento apreendido na experiência de trabalho e a contribuição que esse conhecimento poderia apresentar, de alguma forma, na compreensão do que se ensina na escola. No quantitativo geral dos estudantes participantes, 55 (cinquenta e cinco) responderam “sim” e 21 (vinte e um) responderam “não”. Os estudantes que responderam “sim” apresentaram os seguintes exemplos:

Escola A: Na leitura; Na melhor compreensão da matemática; No ato de tratar bem as pessoas; Na atenção; Em ter responsabilidade com a escola.  
Escola B: Ter força de vontade para estudar; Resolver problemas de matemática; Melhorar a prática da leitura; A escrita.

As respostas apresentadas pelos/as estudantes das duas escolas revelam aspectos comuns, quase sempre considerados irrelevantes pela escola, quando se supõe que, “por mais injusta que seja a realidade desses sujeitos, é o espaço de construção de saberes que precisa ser considerado no processo ensino-aprendizagem” (AMORIM e MOURA, 2011, p. 5). São jovens e adultos que detêm um conhecimento da realidade proveniente de sua experiência de vida, tal como afirma Oliveira (2001, p. 18): “o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Ele traz experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas”.

A última questão apresentada no questionário do estudante inverte o sentido da anterior, ou seja, está relacionada ao significado da aprendizagem escolar para a realidade de vida e trabalho. Do total de 93 (noventa e três) estudantes, somente 73 (setenta e três) responderam; desses, 59 (cinquenta e nove) declararam que a aprendizagem escolar tem sido importante para melhorar a atuação no trabalho que desenvolvem, e exemplificam:

Escola A: Saber ler, escrever e contar é fundamental. Saber tratar as pessoas.  
Escola B: Só matemática, porque me deixa preparado para pegar qualquer tipo de projeto de qualquer arquiteto; Atender telefone e anotar recados;  
A compreender melhor nossos direitos; A ser educado; A escrita e os cálculos.

As respostas apresentadas revelam que o/a estudante da Educação de Jovens e Adultos tem especificidades, uma das especificidades é a relação que necessita estabelecer com o mundo do trabalho. Compreender como acontecem as relações de trabalho numa sociedade pautada pela lógica do capital, onde a maior parte da humanidade necessita encontrar formas de garantir

minimamente a subsistência, deve ser função social da escola, garantir a socialização do conhecimento necessário ao desenvolvimento do potencial humano de compreender a realidade social concreta e criar meios de produção necessários a subsistência. Portanto, ainda que não consiga alterar as relações sociais estabelecidas pelo capital, a escola é necessária porque, diferentemente dos primeiros grupamentos humanos, onde o saber historicamente construído era transmitido aos jovens pelos membros mais velhos da comunidade,

Na sociedade moderna, porém, como produto do desenvolvimento histórico, a complexidade e o montante do saber produzido historicamente, bem como a velocidade e o dinamismo com que esse saber constantemente se renova, são de tal magnitude, que já não se torna mais sequer imaginável que uma mesma pessoa, ou mesmo uma inteira comunidade, possa detê-lo em sua totalidade. Com isso, tornam-se também insuficientes os mecanismos informais de transmissão e apropriação desse saber, havendo a necessidade de instituições formalmente destacadas para essa tarefa. (PARO, 2012, p. 157)

No entanto, a tarefa atribuída à escola não deve ser reduzida à mera transmissão de conhecimentos descontextualizados da história e da vida cotidiana, pois o currículo constitui um dos instrumentos mediadores da superação do estado de “ignorância relativa” da classe trabalhadora, uma vez que o conhecimento é elemento necessário e indispensável para a compreensão da realidade e da intervenção consciente no modo de vida dos sujeitos.

### CARACTERIZAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS

Foram aplicados 12 (doze) questionários a professores/as, sendo 9 (nove) com atuação na Escola “A” e 3 (três) na Escola “B”. Todos/as os/as professores/as atuam em escolas públicas da rede estadual de ensino, com a seguinte situação funcional: 5 (cinco) fazem parte do quadro efetivo e 7 (sete) são contratados por tempo determinado, o que corresponde a 60% do quadro de professores/as. Essa realidade tem sido facilmente encontrada em escolas públicas do Estado de Alagoas, sendo um dos fatores que impedem a escola de planejar e desenvolver a ação de formação continuada, pois possivelmente ainda se depara com uma considerável mudança no quadro de professores/as no início de cada ano letivo.

Quanto ao tempo de experiência na educação, 4 (quatro) responderam ter de 1 a 10 anos, 2 (dois) professores têm de 10 a 15 anos, 4 (quatro) têm mais de 25 anos e 2 (dois) não declararam. Em relação à experiência profissional na Educação de Jovens e Adultos, apenas 3

(três) têm mais de 5 anos; os demais têm menos de 1 ano ou até 5 anos de atuação nessa modalidade de ensino.

Os/as professores/as que responderam ao questionário lecionam os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa (1), Educação Física (1), Artes (2), Matemática (3), Ciências (2), História (2), Geografia (2) e Ensino Religioso (1). Alguns professores ministram aulas em mais de um componente curricular, ainda que não tenham habilitação para atuar; um dos professores habilitado em Geografia leciona, além da disciplina em que se encontra habilitado, as disciplinas Artes, História e Ensino Religioso. Apesar do exemplo apresentado, 8 (oito) professores/as declararam atuação na área específica da licenciatura e 2 (dois) não declararam.

Apresentar-se-á a seguir a análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos aplicados aos/às professores/as.

#### ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES DA EJA

Inicialmente foi perguntado aos professores se havia alguma orientação/referencial curricular para a Educação de Jovens e Adultos por parte da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas. Apenas 3 (três) professores/as afirmaram que a Secretaria de Educação oferecia orientação curricular específica para EJA, enquanto 9 (nove) desconhecem. O desconhecimento não ocorre por ignorância ou ausência de compromisso profissional, mas pela ausência do Estado em relação à definição de diretrizes curriculares para a referida modalidade de ensino no âmbito do sistema estadual.

A questão seguinte complementa a anterior, quando permite que o/a professor/a mencione o que ocorre no cotidiano escolar em relação à organização curricular da EJA, em face da ausência de orientação por parte do órgão responsável pela organização do ensino no âmbito de sua rede. A intenção era saber se existia alguma orientação curricular instituída pela escola que considerasse a especificidade da EJA, e caso não houvesse, de que forma o professor organizava o conteúdo escolar em sala de aula.

Averiguou-se que 3 (três) professores não responderam, 4 (quatro) responderam que a Coordenação Pedagógica realiza reuniões para planejamento e orientações pedagógicas e 5 (cinco) professores das escolas A e B responderam o seguinte:

P1: [...], com certa dificuldade tento seguir o material do EJA, mas tento também complementar com recursos interessantes: documentários, reportagens, entre outros, para esclarecer os assuntos dados. Desta forma, organizo o conteúdo seguindo o livro didático.

P2: Partindo do conhecimento do aluno, adaptamos nosso conteúdo.

P3: [...]. Organizo considerando o conteúdo necessário para o ano seguinte e para a necessidade de vida.

P4: Normalmente eu faço uma sondagem e, a partir desta, organizo os conteúdos me baseando também no conteúdo que uso no Fundamental.

P5: São organizados a partir dos conteúdos do Fundamental normal, adequando-os aos educandos do EJA.

As falas dos/as professores/as revelam muitos aspectos que necessitam de análise. Foram priorizados dois, por considerá-los centrais. O primeiro se relaciona ao fato de que a maioria afirmou que faz uso da organização curricular do Ensino Fundamental, que se supõe ser ofertado para crianças e adolescente no turno diurno. Outra suposição é que não se trata de uma proposta curricular, mas do livro didático. O segundo aspecto é que a maioria também afirmou que organiza o conteúdo escolar a partir do conhecimento e/ou da necessidade de aprendizagem do/a estudante.

Em relação ao primeiro aspecto, parece evidente que essa é uma prática comum do ensino noturno, possivelmente causada pelas condições subjetivas e objetivas, para compreender que o estudante do ensino noturno, especificamente o da Educação de Jovens e Adultos, é um sujeito que necessita objetivar o conhecimento adquirido em situações da vida cotidiana, geralmente relacionadas às formas que encontra para a produção da própria existência, numa sociedade em que o valor do ser humano está na capacidade que tem de gerar capital para a classe dominante.

Evidencia-se que na escola pobre, para os pobres não é necessário ter livro didático de qualidade, materiais, biblioteca, e tampouco uma proposta curricular que expresse a função social da escola em relação às necessidades da classe trabalhadora, para quem a apropriação do conhecimento científico é imprescindível no processo de desenvolvimento de suas potencialidades, na perspectiva da emancipação humana.<sup>iii</sup>

Não cabe neste texto uma análise sobre a função do livro didático, que certamente “tem sua utilização relacionada à leitura na escola, uma vez que é considerado um recurso fundamental e indispensável para a prática de atividade pedagógica” (MOURA, 2007, p. 20). No entanto, a

observação, ainda que superficial, e as respostas dos professores revelam que os livros didáticos fornecidos para a EJA não atendem às expectativas e minimizam os conteúdos de tal forma que obrigam o professor a utilizar o livro do Ensino Fundamental para crianças no planejamento de aulas e exercícios para as salas de jovens e adultos.

Prosseguindo, foi perguntado ao/a professor/a: você encontra dificuldades em trabalhar em salas de aulas da EJA? Qual o grau de dificuldade para trabalhar o currículo geral em salas de aulas da EJA, comparado ao Ensino Fundamental de crianças e adolescentes? Dos participantes, 3 (três) não responderam, 7 (sete) responderam “relativamente baixo” e apenas 2 (dois), responderam “relativamente alto”. Dessa forma, apenas 2 (dois) responderam à questão seguinte: caso tenha respondido uma das duas últimas alternativas, é possível apontar alguns elementos que contribuem? As respostas apresentadas foram as seguintes:

- Um elemento fundamental [...] é a falta de perspectiva para a atuação profissional no mercado de trabalho.
- A maior dificuldade é a não assiduidade do aluno, e outra importante é a falta de interesse devido às ações dos alunos no dia a dia.

O desinteresse e a ausência às aulas por parte dos/as estudantes não podem ser enxergados como causas, mas como consequências de uma forma de organização social que desumaniza e aliena as pessoas:

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

As condições de uma desumanizante alienação da realidade social são fundamentais para que o capital exerça suas funções sociais metabólicas de ampla produção. Sobre isso, Mézáros afirma que “Mudar exige [...] uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social [...]”. A educação escolar exerce uma função social fundamental, pois a apropriação do saber historicamente elaborado pela humanidade certamente é um elemento necessário para a análise da realidade concreta de vida e trabalho de jovens e adultos que procuram a escola e, a partir daí, buscam fazer as intervenções que as condições objetivas permitem, no decorrer da vida cotidiana.

Na expectativa de uma maior aproximação da realidade, foi perguntado aos/as professores/as se a escola tem realizado momentos que possibilitam refletir sobre o que ensinar a pessoas jovens e adultas. As respostas foram muito variadas: 6 (seis) professores/as responderam

“sim, no início de cada ano letivo”; 2 (dois) responderam que “sim, nos momentos destinados a departamento com a Coordenação Pedagógica”; e apenas 1 (um) respondeu “não, essa discussão ainda não foi realizada na escola”.

Considerando que 3 (três) não responderam e que apenas 2 (dois) afirmaram que as reflexões sobre a EJA ocorrem de forma sistemática, ou seja, ocorrem sempre que os/as professores/as se reúnem com a coordenação pedagógica, pode-se supor que ainda não há uma discussão/reflexão sobre a especificidade do currículo da EJA no âmbito das escolas investigadas, o que não impossibilita que práticas individualizadas avancem em relação a outras no cotidiano da sala de aula.

Nessa perspectiva, ao serem indagados sobre a influência da realidade de trabalho dos/as estudantes na organização dos conteúdos trabalhados em sala de aula, apenas 5 (cinco) professores/as responderam que, de modo geral, a realidade dos/as estudantes não permite que tenham tempo para estudo, o que exige trabalhar os conteúdos de forma mais detalhada em sala de aula, requerendo assim uma maior atenção para as necessidades de aprendizagem relacionadas às atividades de trabalho dos/as estudantes, a exemplo das operações fundamentais e porcentagem.

Considerando a realidade enfrentada por jovens e adultos para a inserção ou permanência no mundo do trabalho, o que ensinar com mais ênfase em salas de aulas da EJA? De modo geral, os/as professores/as responderam:

Conteúdos que eles vivem necessitando no campo do trabalho [...].  
A contextualização dos temas, leitura a respeito, [...].  
Leitura e escrita, produção de textos, operações fundamentais.  
Filtrar os assuntos mais importantes, com ênfase na vida cotidiana e necessidades pessoais. O vestibular, pois o ensino está voltado para isso.  
Conteúdos necessários que os façam subir na vida como verdadeiros cidadãos.  
Conteúdos que despertem neles o interesse nos estudos, especificando a importância para o mercado de trabalho.

As respostas apresentadas revelam que, não casualmente, os/as professores/as necessitam compreender o conceito de mundo do trabalho enquanto pressuposto para selecionar os conteúdos curriculares de que os/as trabalhadores/as-estudantes necessitam se apropriar para compreender as condições objetivas de produção da própria subsistência, bem como as possibilidades que o conhecimento escolar apresenta para a alteração das condições de trabalho existentes. A realidade encontrada demonstra que o/a estudante da EJA é

[...] geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, [...]. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Dessa forma o conhecimento dos sujeitos estudantes e de suas necessidades de aprendizagens pressupõe o conhecimento das formas que produzem a subsistência, ou seja, o lugar que ocupam no mundo do trabalho e que possibilidades existem para que o conhecimento escolar seja objetivado, na perspectiva de alterar as relações que os/as estudantes da EJA estabelecem no mundo do trabalho.

## CONCLUSÃO

Estudos realizados anteriormente demonstram que não é uma tarefa fácil para o professor da EJA ter clareza quanto à especificidade de sua atividade educativa. “Mais desafiante ainda é pensar em um currículo que atenda às necessidades de trabalhadores-estudantes, detentores de saberes construídos na e pela experiência de trabalho” (AMORIM e MELO, 2011, p. 1), ou seja, reconhecer os “saberes construídos socialmente pelos alunos, ainda que não se trate de saberes escolares [...]” (LOPES, 2005, p. 85).

A pesquisa efetuada na área do currículo na EJA não foi realizada com todas as condições objetivas para uma análise mais profunda do problema apresentado, por motivos diversos. Ainda assim é possível considerar que a pesquisa iniciada sobre a especificidade curricular na EJA apresenta indicativos para uma ação interventiva da Universidade, em parceria com a 5ª Coordenadoria Regional de Ensino e as escolas da rede estadual que ofertam a EJA, com o objetivo de realizar estudos e discussões sobre a questão curricular dessa modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de; MOURA, Tânia Maria de Melo. **A especificidade curricular na educação de jovens e adultos: ainda um desafio.** Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, 2011. Mimeografado.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A Juventude e a Educação de Jovens e Adultos: Reflexões **iniciais** novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital** (tradução Isa Tavares). 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. **A especificidade do trabalho do professor da Educação de Jovens e Adultos**. 2005. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

MOURA, Tânia Maria de Melo et al. **O livro didático na sala de aula de Educação de Jovens e Adultos**. Maceió: Fapeal, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. *In*: RIBEIRO, V.M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo, Ação Educativa, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

---

<sup>i</sup> Mestre Em Educação Brasileira; Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos – UFAL; Pedagogia – UFAL – *Campus Arapiraca/AL*; [goreteramorim@gmail.com](mailto:goreteramorim@gmail.com).

<sup>ii</sup> A pesquisa contou com a colaboração de uma bolsista, aluna do 2º ano do Ensino Médio da Escola Prof. José Quintella Cavalcanti, Arapiraca/AL, bem como com a participação de nove professores/as e setenta e nove estudantes da Escola “A” (E.A), três professoras e quatorze estudantes da Escola “B” (E.B), todos/as do 2º segmento (6º a 9º anos do Ensino Fundamental) da Educação de Jovens e Adultos.

<sup>iii</sup> TONET, 2007.