

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PESQUISA NOS|COM OS COTIDIANOS: UMA EXPERIÊNCIA COM O CURRÍCULO A PARTIR DOS SABERESFAZERES DISCENTES**

Andrea Cândido Rosado<sup>1</sup>  
Graziele Corrêa Amorim<sup>2</sup>

**Resumo:** Buscou-se com este trabalho, produzir provocações acerca da construção do currículo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, bem como acompanhar as capturas dos saberesfazeres dos alunos protagonistas dessa modalidade de ensino, a fim de compreender as propostas pedagógicas que versam sobre tal modalidade. Nesse sentido, propõe-se compreender a história que sustenta que essa educação e, igualmente, conhecer quem são os educandos jovens e adultos que habitam a EJA. Também se propôs a apresentar o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Viçosa (NEAd-UFV) e a experiência vivenciada no mesmo enquanto monitora, o que propiciou um outro olhar para essa educação, como também a (re)construção da ideia da necessidade de se (re)organizar o currículo que a rege. **Palavras-chaves:** Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Experiência.

### **EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS AND THE RESEARCH IN US WITH THE DAILY: AN EXPERIENCE THE CURRICULUM FROM THE KNOWLEDGE OF THE DISCIPLES**

**Abstract:** The aim of this work was to produce provocations about the construction of the curriculum for Youth and Adult Education (EJA) in Brazil, as well as to monitor the captures of the students' learning activities, in order to understand the pedagogical proposals that about this modality. In this sense, it is proposed to understand the history that sustains this education and also to know who are the young and adult learners who inhabit the EJA. It was also proposed to present the Youth and Adult Education Center of the Federal University of Viçosa (NEAd-UFV) and the experience lived there as a monitor, which provided another look at this education, as well as the (re) construction of the the need to (re) organize the curriculum that governs it. **Keywords:** Youth and Adult Education; Curriculum; Experience.

### **EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y LA INVESTIGACIÓN NOS|CON LOS COTIDIANOS: UNA EXPERIENCIA DEL CURRÍCULO A PARTIR DE LOS SABERESFAZERES DISCENTES**

**Resumen:** Se buscó con este trabajo, producir provocaciones acerca de la construcción del currículo para la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Brasil, así como acompañar las capturas de los conocimientos de los alumnos protagonistas de esa modalidad de enseñanza, a fin de comprender las propuestas pedagógicas que versan sobre tal modalidad. En ese sentido, se propone comprender la historia que sostiene que esa educación y, igualmente, conocer quién son los educandos jóvenes y adultos que habitan la EJA. También se propuso presentar el Núcleo de Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Federal de Viçosa (NEAD-UFV) y la experiencia vivenciada en el mismo como monitora, lo que propició otra mirada hacia esa educación, así como la (re) la idea de la necesidad de (re) organizar el currículo que la rige.

**Palabras claves:** Educación de Jóvenes y Adultos; plan de estudios; Experiencia.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

---

## Introdução

Com este trabalho, buscou-se produzir provocações acerca da construção do currículo para a Educação de Jovens e Adultos, bem como acompanhar as capturas dos saberes-fazer dos alunos protagonistas<sup>3</sup> da EJA, a fim de compreender as propostas pedagógicas que versam sobre tal modalidade de ensino.

Para tal compreensão do modo como o currículo escolar é proposto para se trabalhar com alunos jovens e adultos e como distintos saberes-fazer se enunciam no cotidiano desses sujeitos, primeiro será apresentado a história da EJA no Brasil, a fim de movimentar-se a possíveis caminhos construídos junto com a mesma ao longo tempo. Em seguida, propõe-se conhecer e|ou compreender quem são os educandos jovens e adultos. Também será discutido a respeito do currículo na EJA e como os saberes-fazer dos educandos propiciam o emergir de questionamentos neste processo de organização curricular. Por último, será apresentado o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Viçosa (NEAD-UFV) e as atribuições do mesmo, a partir de um relato de experiência vivenciado enquanto docente/monitora no mesmo e por fim, será apresentado algumas reflexões a partir da pesquisa com o cotidiano escolar como possibilidade para se pensar e (re)organizar o currículo da EJA.

Nesse sentido, inicia-se o movimento apresentando uma breve história do emergir e, igualmente, do desenrolar da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Sendo assim, este estudo movimenta-se junto a uma pesquisa no|com o cotidiano da educação de adultos como território de produção de conhecimento.

### Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A alfabetização de adultos no Brasil é uma prática que acontece desde o Período Colonial, com os Jesuítas. Naquela época, a educação destinada aos adultos era realizada para a doutrinação religiosa, ambicionando uma “modelação” daqueles que a recebiam. Assim, enquanto às elites recebiam uma educação instrucional e formadora, aos jovens e adultos que pertenciam às classes menos favorecidas restava

---

<sup>3</sup> Usa-se o termo protagonista por considerar que o educando não é um sujeito passivo, ou melhor, uma “tábua rasa”. Isso porque, concomitante as múltiplas aprendizagens capturadas que o modifica, esse

---

seguir um ensino direcionado para os preceitos religiosos e moralizadores, que contribuía para manter a hegemonia das elites sobre as classes desfavorecidas.

No início do século XX, com o advento do desenvolvimento industrial, grandes transformações ocorreram no cenário educacional no país e, conseqüentemente, se fazia necessário preparar a população para as grandes mudanças que sofria a sociedade com processo de industrialização. No que diz respeito ao ensino direcionado aos adultos, naquele contexto, visava o domínio das técnicas de produção; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos como meio de progresso do país; a valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos (SOARES, 1996).

Com o fim da Era Vargas, em 1945, e o fortalecimento dos princípios democráticos no país, foi possível identificar inúmeras de iniciativas voltadas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Desse modo, eminente a esse movimento, as Organizações das Nações Unidas, Ciência e Cultura (UNESCO), solicitou aos países que a integram, principalmente os subdesenvolvidos, que educassem os adultos analfabetos. A partir das orientações da UNESCO, o governo brasileiro se organizou e lançou a 1ª Campanha de Alfabetização de Adultos, propondo a alfabetização dos adultos analfabetos em três meses.

Com o final da década de 1950 e começo da de 1960, houve uma grande mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, que contribuíram de modo significativo para as mudanças em torno das políticas públicas destinadas à educação de adultos. Neste contexto, emergiu um outro modo de compreender o analfabetismo no país, uma vez que consolidou-se uma nova pedagogia de alfabetização de adultos em que a principal referência foi Paulo Freire. A partir de então, foi apresentado um novo paradigma pedagógico a respeito da problemática educacional, vinculando-a ao âmbito social, ou seja, o analfabetismo antes visto como causa da pobreza e “atraso” do país, passou a ser compreendido como subproduto da desigualdade social (SOARES, 1996). As teorias em torno da educação de adultos passaram a propagar a ideia de que o processo educativo deveria intervir na estrutura geradora do analfabetismo.

O novo modo de se pensar a educação de adultos inaugurada com Paulo

---

também acaba por provocar metamorfoses no mundo que o rodeia.

*Revista Communitas v. 2, n. 3 (2018): Múltiplos discursos, práticas e políticas na/da educação*

Freire<sup>4</sup>, se expandiu pelo país e em 1963, o governo incumbiu Paulo Freire da responsabilidade de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. No entanto, a proposta de alfabetizar conscientizando socialmente foi interrompida, pois, em 1964, com o Golpe Militar, ideias como as de Freire (que defendia uma “educação libertadora” como elemento vital do ato de educar) destoavam da realidade política do país, sendo consideradas ameaças à ordem repressora instalada naquela época.

Diante daquele conturbado contexto, em 1967 o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, criando, para este fim, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O referido projeto, direcionado à população de quinze a trinta anos, tinha como objetivo a alfabetização funcional, ou seja, a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, desconectando-se das propostas teórico-metodológicas de se pensar criticamente o processo de alfabetização. O MOBRAL funcionava, portanto, como instrumento legitimador do Regime Militar. Tivemos, pois, que a repressão imposta pelo Regime Militar levou Paulo Freire a ser exilado, vivenciando o Brasil uma fase de retrocessos no que se referia também à educação de adultos.

Foi na década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, que a escolarização básica para jovens e adultos adquiriu institucionalidade, uma vez que a Lei realizou a reforma do ensino de 1º e 2º graus, regulamentando o ensino supletivo e conferindo à suplência a função de repor a escolaridade não realizada na infância e adolescência. Dessa forma, conforme Pierro (2005) como determinada pelos seus formuladores, a “doutrina do ensino supletivo” não incorporou potentes e críticas contribuições como as provocadas pelo Movimento de Educação e Cultura Popular da década de 1960, em um movimento contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação à distância e aderiu aos preceitos tecnicista da individualização da aprendizagem e instrução programada, organizando-se através do trinômio tempo, custo e efetividade.

Em meados dos anos de 1980, com o fim do Regime Militar e o retorno das eleições diretas, buscou-se produzir um ambiente propício para romper com o

---

<sup>4</sup>Ele é reconhecido nacionalmente por seu trabalho com educação popular, especialmente com a educação de adultos.

---

paradigma compensatório do ensino supletivo, tentando recuperar o legado dos movimentos de educação e cultura popular. Buscou-se, assim, abrir espaço para experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Após muitas lutas vindas principalmente de movimentos sociais, em 1988 a Constituição garantiu o direito aos jovens e adultos de retomarem ou iniciarem seus estudos e, um novo paradigma foi colocado diante da EJA, sugerindo-lhe que a aprendizagem ao longo da vida não seria apenas um fator de desenvolvimento pessoal, mas também um direito de cidadania e de responsabilidade coletiva, constituindo-se uma importante condição de participação dos indivíduos na construção da sociedade; reconhecendo os jovens e adultos como sujeitos plenos de direito e cultura (PIERRO, 2005).

Para Pierro (2005), alguns retrocessos atravessaram a EJA durante a os governos de Itamar Franco e de Fernando Henrique Cardoso, uma vez que o primeiro se desobrigou de articular as políticas nacionais para a EJA, orientando e focalizando para esta última os recursos públicos. Investiu-se, assim, no Ensino Fundamental, sendo esta, então, uma estratégia para prevenir apenas o analfabetismo. No Governo de FHC foi criado o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), que segundo Pierro (2005), constitui-se como um instrumento de focalização dos recursos para a educação, incluindo apenas a faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, excluindo as matrículas de jovens e adultos com a imposição do veto dos recursos do FUNDEF. Essas atitudes rompem com a universalidade inerente ao direito humano à educação, embora a Constituição da República assegure a todos o acesso e a progressão na educação básica pública, gratuita e de qualidade.

No cenário do governo FHC (1999-2002), embora a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 proponha, em seu artigo 3º, “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantido a valorização da experiência extraescolar vinculando-a a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, contradições são postas em relação efetivação dos direitos da EJA, pois surgem nesta gestão políticas “marginais” como os programas Brasil Alfabetizado, Recomeço e de Educação na Reforma Agrária, todos estes de caráter emergencial e transitório para suprir as demandas educativas dos jovens e adultos.

Paralelo a tais iniciativas governamentais, os movimentos sociais e sindicais,

---

na busca de atendimento para a escolarização dos adultos, propuseram parcerias ao governo, de modo que eles mesmos executem os serviços educativos para a EJA. Assim, com a intencionalidade de barateamento dos custos dessa educação, o poder público assumiu a parceria. Porém, aquelas iniciativas ofereciam riscos a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino, pois desconsideravam a importância de normas próprias que orientassem este campo educacional, como também um projeto político pedagógico específico e adequada formação de educadores, afinal trata-se de sujeitos com histórias, expectativas, desejos e modos de pensar singulares.

De acordo com PIERRO (2005), a delegação de responsabilidades pública à sociedade civil organizada propôs uma tendência regressiva de desconstituição dos direitos educativos dos jovens e adultos e sua conversão em objeto de filantropia privada. Nesse sentido, com o governo conferindo aos municípios e as Organizações Sociais a função de assumirem o trabalho para o ensino dos jovens e adultos, diversas iniciativas emergiram neste contexto, dentre elas: os Fóruns de EJA, que se organizavam como espaço de encontros e ações em parcerias com diversos segmentos envolvidos com a área.

Em 2003, com a posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva, inaugurou-se no âmbito do discurso novas posturas para a Educação de Jovens e Adultos no país. Contudo, percebe-se que o governo continuava a repetir erros do passado no que se referiu a educação de jovens e adultos, pois marcou esta modalidade de ensino com fragilidades no que concerne à curta duração do módulo de ensino e aprendizagem, à ausência de instrumentos de acompanhamento e avaliação, à improvisação de alfabetizadores com escassa ou nenhuma formação pedagógica, à falta de mecanismos que assegurem aos alfabetizados a continuidade de estudos e consolidação das aprendizagens, entre tantos outros aspectos.

Com base em Pierro (2007), buscou-se uma superação dessas limitações produzidas ao longo dos anos, com a educação de jovens e adultos, no ano de 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), que abrange a EJA, e a inclusão da modalidade no projeto remetido ao Congresso para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que substituiu o FUNDEF a partir de 2007. Destaca-se, portanto, que o FUNDEB representa uma conquista devido à garantia

---

de financiamento para a modalidade EJA.

Alguns questionamentos se fazem presentes, sendo um deles: quais processos de aprender/pensar a educação de jovens e adultos propiciou aos seus educados protagonistas? Ao acompanhar a construção da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil possibilita a compreensão de que a mesma emergiu e se desenvolveu ao longo dos anos entrelaçada a uma dinâmica econômica, política e social, que ergueu um embate de forças entre as classes sociais menos e mais favorecidas. Embora estas lutas viabilizem alguns avanços no campo da EJA, o que ainda predomina e se reproduz é a perspectiva da classe que detém o poder, construindo uma história de ensino marcado por uma visão compensatória e assistencialista, na qual se sustentam modelos inadequados e empobrecidos de educação remedial. Sobrevivendo ainda nos dias atuais, com o intuito de propiciar processos de ensino/aprendizagens aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos nas etapas do Ensino Fundamental e Médio na idade própria, se faz necessário a conhecer e/ou compreender o contexto que rodeia a vida daqueles que se movimentam pela EJA.

### **Educandos jovens e adultos: quem são esses?**

A Educação de Jovens e Adultos, nos tempos atuais, já não pode mais ser compreendida como aquela que atende em sua maioria apenas adultos trabalhadores que não concluíram o ensino básico na idade considerada correta. Isso porque, essa modalidade tem recebido cada vez mais indivíduos jovens que, talvez, ainda não tenham adentrado ao mundo do trabalho.

Rodrigues e Sampaio (2013) apontam algumas características que se entrelaçam ao perfil desses estudantes que chegam a EJA, destacando, então, jovens e adultos pertencentes à família de baixa renda; sendo muitos deles egressos do sistema formal de ensino, por sentirem-se fracassados em meio às práticas de escolarização proposta pela Lei.

No entanto, os caminhos percorridos por estes jovens e adultos não refletem apenas nas carências e privações de direitos, mas também o protagonismo desses sujeitos em suas trajetórias humanas, enquanto sujeitos sócio-históricos, uma vez que a falta de escolaridade não significa que estes estejam paralisados em seus processos

---

de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política (ARROYO, 2005).

No que diz respeito a história da EJA, essa foi marcada por um discurso da construção em um contexto coletivo, seja pelos movimentos sociais, sindicatos, igrejas ou por ONG's. Esses coletivos sustentaram-se e ainda se sustentam, na crença da possibilidade de dar voz aos educandos protagonistas que compõem esse cenário e que buscam, segundo eles, superar a marginalização e a exclusão na qual se encontravam-se os "analfabetos" (ARROYO, 2005). Marginalização essa que na proposta de dar "voz" ao sujeito, acabou por intensificá-la ainda mais, uma vez que se assumiu a crença da superioridade de um grupo sobre outro.

Recebendo, pois, um público cada vez mais jovem a referida modalidade exige dos docentes em atuação um novo olhar para o educando, como também a compreensão de onde vêm os mesmos e, igualmente de "seus diferentes perfis, o que sabem e o que pretendem aprender, e sua realidade diária, para oferecer-lhes um ensino de qualidade, baseado no reconhecimento de sua heterogeneidade" (RODRIGUES e SAMPAIO, 2013, p. 1). As diversidades que inundam esta modalidade de ensino interrogam o sistema de educação formal e este é um dos aspectos que potencializa a EJA como um campo de proposição de políticas, formação de professores, reconstrução curricular e metodológica.

Conforme Rodrigues e Sampaio (2013), na EJA, encontra-se uma grande desistência dos educandos em prosseguir com os estudos, pois o mesmo insiste em movimentar-se por práticas tradicionais, universais, homogeneizadores, entre outras. Ou seja, "as escolas de um modo geral ainda enfrentam com dificuldade esta heterogeneidade e os desafios que ela [a EJA] produz" (RODRIGUES e SAMPAIO, 2013, p. 1). Nesse sentido, faz-se emergente a reflexão que:

[...] as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (CURY, 2000, p. 35).



---

Assume-se, portanto, neste trabalho a necessidade de conceber os jovens e adultos que habitam a EJA como indivíduos compostos por saberes singulares e potentes. Nesse sentido, é válido um outro modo de perceber e organizar a Educação de Jovens e Adultos.

### **Organização curricular na EJA e os saberes/fazer discentes**

A Educação de Jovens e Adultos constituiu-se à margem do sistema formal de ensino, sendo campo de muitos embates para pensá-la e organizá-la. No entanto, ainda se predomina a visão de que o ideal de ensino está configurado na educação formal, com sua rigidez, linearidade, disciplinas e grades, hierarquias. Deste modo, pensar e organizar a EJA configura-se em uma trabalhosa tarefa, pois esta, não comporta engessamentos, como os que são previstos para o ensino formal que propõe um currículo para reproduzir a cultura dominante.

Neste sentido, Moreira e Silva (2001) indicaram a inexistência de uma cultura universal, visto que não há cultura e sim culturas. A ideia de culturas é, portanto, inseparável da de grupos e classe sociais, ou seja, ainda que estas comportem características que as classifiquem como iguais, sempre haverá um forma peculiar de manifestação cultural.

As salas de aula configuram-se em um dos espaços privilegiados onde essas culturas se manifestam, por isto impossibilita-se a classificação de uma turma (séries, ciclos) como homogênea, pois cada aluno comporta singularidades e necessidades específicas posto que, somos produtos de uma dada realidade e, concomitante, transformamos essa mesma. Ao considerar-se os alunos jovens e adultos em relação às crianças do ensino regular, encontra-se que os primeiros já possuem uma trajetória cultural e social consistente e percebe-se que estas diferenças são ainda mais evidentes, pois há diversidades de faixa etária, de pensamentos, de posturas políticas, de culturas, de religiões, de etnias, entre outras.

Assim, temos que os saberes escolares ganham efetivo significado quando se ligam às experiências vividas no cotidiano dos estudantes. De acordo com Oliveira (2007), todo conhecimento se tece em redes, e estas, por sua vez são tecidas a partir das experiências que vivemos. Assim, não há, portanto, caminhos previsíveis ou a

---

possibilidade de controlar, não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem. E ainda, de acordo com Ferraço (2007) as redes de saberesfazeres não se limitam ao território escolar, uma vez que, estamos considerando sujeitos potenciais envolvidos num processo dinâmico e complexo de tessitura das redes cotidianas para além dos muros das escolas.

Embora seja hegemônico na perspectiva da modernidade pensar a educação e o currículo pela metáfora da “árvore do conhecimento” (GALLO, 2000), com suas tendências homogeneizantes e como o conjunto daquilo que se ensina e que se aprende, de forma linear, compartimentada e progressiva, se faz necessário questionar por que e para que/quem o currículo se organiza de tal modo. Tais questionamentos permitem que o caminho seja refeito a fim de oferecer significado ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, se faz necessário que os saberesfazeres dos alunos configurem-se em elementos norteadores no fazer pedagógico do professor e especialmente na construção da proposta curricular para a EJA, entendendo o currículo como um processo dinâmico que não só reproduz, mas também produz cultura e conhecimento.

Uma educação que atenda às demandas do público jovens e adultos há de considerar as especificidades, a realidade, os saberesfazeres que permeiam o cotidiano escolar dos mesmos e usá-los a favor do processo de ensino-aprendizagem. Muitos dos professores que atuam na EJA tiveram seu processo formativo ainda pensado e materializado para o exercício do trabalho para crianças, uma vez que pouco se encontra projetos formativos com uma proposta pedagógica que contemple a EJA, o que compromete a formação do aluno adulto e dificulta a prática docente. Quando a ação pedagógica se restringe a um ensino tecnicista, formalista e fragmentado, as ricas experiências que o público da EJA carrega ficam, então, pelo caminho. Esta ideia é corroborada por Oliveira:

[...] o que percebemos é que os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens e adultos à que se destinam [...]. Além disso, na imensa maioria das propostas curriculares, a própria organização e seleção dos conteúdos não seguem em nenhum momento a complexidade do estar no mundo, da vida

---

cotidiana e das aprendizagens que nela ocorrem (OLIVEIRA, 2007, p. 29).

A falta de organização curricular (tempos, horários, avaliações, metodologias) e estratégias de ensino adequadas às realidades da EJA minam as expectativas dos alunos em relação ao seu ingresso ou permanência na escola. Provavelmente, uma grande parte de professores que tenham habitado uma classe da EJA pode ter escutado os alunos justificando suas dificuldades de aprendizagem com a seguinte frase: “cavalo velho não pega andadura”. Neste discurso estão imbricados, os muitos preconceitos que estes alunos sofreram/sofrem por não terem sido alfabetizados ou obrigados pela dinâmica da organização capitalista a abandonarem seus estudos para trabalharem, se sustentarem. Tomando como base esta realidade, é imperativa, uma reorganização curricular da EJA que seja capaz de acolher os jovens e adultos com seus saberes-fazer, suas experiências de vida, garantindo assim o direito ontológico de todo ser humano a uma educação de qualidade que os possibilite cada vez mais situar-se criticamente na sociedade.

### **O Núcleo de Educação de Adultos da Universidade Federal de Viçosa (NEAd-UFV) e suas atribuições**

O Núcleo de Educação de Adultos da Universidade Federal de Viçosa (NEAd-UFV), está vinculado ao Departamento de Educação da UFV e surgiu inicialmente (não como núcleo) em 1984, como um projeto de alfabetização, reivindicado pela Associação dos Servidores Técnicos Administrativos (ASAV) da UFV, pois constatou-se na época que 30% dos funcionários da UFV eram analfabetos. Era, pois, necessário “educar|alfabetizar” aqueles servidores para que pudessem executar, talvez, com mais “qualidade” o serviço prestado. Portanto, o surgimento do Núcleo associou-se a um interesse em “qualificar” os funcionários e, conseqüentemente, propiciar um desenvolvimento da instituição.

Nesse contexto, o NEAd expandiu e desenvolveu um trabalho de educação de adultos ao longo dos últimos anos, envolvendo não só os funcionários da UFV como também pessoas da comunidade de Viçosa. Estes educandos adultos dedicam 10 horas semanais de seu tempo de trabalho às atividades escolares do Núcleo, que abrange,

*Revista Communitas v. 2, n. 3 (2018): Múltiplos discursos, práticas e políticas na/da educação*

---

atualmente, desde o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental até o Ensino Médio (BERNARDES e SILVA, 2007). Alunos das diversas licenciaturas da UFV assumem a regência/monitoria das aulas, sendo estes bolsistas ou voluntários.

O NEAd funciona, também como um 'laboratório' para estudos na EJA, uma vez que visa construir seu trabalho pedagógico em consonância com as especificidades da área, funcionando assim como um espaço de constantes pesquisas e formação de futuros docentes. Os princípios teóricos que fundamenta a Proposta Pedagógica e a prática docente dos 9 estagiários-monitores do NEAd está pautada em Paulo Freire. A preparação dos estagiários se dá por meio de cursos, ministrados por professores do Departamento de Educação da UFV, por ex-monitores e por profissionais envolvidos em processo de formação de educadores na EJA.

### **Atravessamentos de uma experiência: relato do que inspira**

Cotidianamente exercem-se muitas atividades e busca-se ao mesmo tempo, manter-se informado acerca dos acontecimentos mundiais. Desse modo, junto à procura pelas informações produzem-se interpretações e classificações do mundo que nos rodeia, aniquilando sensibilizações com outros modos de pensar. Entretanto, conforme Larrosa (2002) em meio a uma multiplicidade de tramas cotidianas que nos passam - a depender do modo como a percebemos e a sentimos - podemos ser afetados, produzindo metamorfoses nas nossas existências e movimentações por experiências.

Sendo assim, contrariando a ideia do sujeito que preza pelo excesso de informações, encontramos aquele que pode ser atravessado por afetos e, conseqüentemente, pela experiência. Uma vez que, "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (LARROSA, 2002, p. 22).

Sendo assim, a experiência vivenciada nos cotidianos da EJA - enquanto monitora no Núcleo de Educação de Adultos da Universidade Federal de Viçosa (NEAd-UFV) - proporcionou o conhecimento desta modalidade de ensino e suas demandas.

---

Uma vez que, ao adentar este espaço pode-se sentir-compreender-ouvir as angústias dos alunos por sentirem-se excluídos do mundo letrado.

As histórias narradas pelos alunos possibilitaram potentes partilhas de saberes e provocaram, a cada finalizar das aulas físicas, a sensação de ter sido afetada por aqueles outros mundos. A ‘hora do cafezinho’ se caracterizava como um momento propício para os encontros, configurando-se como território tecido em muitas histórias narradas/vividas que permitiam sentir/compreender cada vez mais a razão de nós (alunos e professores) estarmos ali, dedicando-nos ao ato de ensinar e aprender. Os alunos do NEAd, por sua vez, possuem o hábito de dizer que ‘não sabem nada’ ou de supervalorizar os conhecimentos escolares, no entanto, bem sabemos que estes valores são inculcados pela ideologia dominante que conferem superioridade dos saberes teóricos sobre os saberes práticos, ignorando os modos destes jovens e adultos de estarem no mundo (OLIVEIRA, 2007).

Tendo em vista a perspectiva da educação como ato político, a inserção dos jovens e adultos no NEAd não restitui apenas um direito que lhes fora negado ao longo da vida, mas, busca-se sobretudo, promover a autonomia e liberdade destes enquanto sujeitos sócio-históricos que aprendem a ler e escrever para dizer sua própria palavra, revelando aos outros e a si mesmo o seu protagonismo social (FREIRE, 2005).

No ano de 2008 em um processo de eleição para Reitores da UFV, recorda-se que, foi promovido no NEAd um encontro com os candidatos que pleiteavam o cargo, para que aqueles apresentassem suas propostas de gestão. Durante a conversa (entre candidatos e comunidade universitária), um aluno do NEAd e funcionário da UFV, que reivindicavam por melhorias no Núcleo, explicou que ele se tornou servidor da Universidade não pela sua leitura, mas pelo braço e pela enxada, pois essa era sua força de trabalho, alegando, assim, que aquele espaço de formação conquistado pelas lutas dos funcionários representava a afirmação de um direito e que este precisava, não só ser mantido, como ampliado e repensado quantas vezes fosse necessário para melhor atender o seu público. Narrativas como esta, anunciam modos de pensar, de se colocar e atuar na sociedade.

## **A pesquisa com os cotidianos e a possibilidade de (re)invenção do currículo da EJA**

As experiências de vida dos alunos transitavam permanentemente os cotidianos escolares, traduzindo-se pelas narrativas e ações que se testemunhou nestes espaços. Ao constituir os cotidianos como referência de pesquisa, se faz necessário desconceituá-lo como lugar de repetição e apropriar-se dele, como um terreno fértil de produção de conhecimento e não apenas como ambiente de reprodução e consumo.

Para pesquisar os cotidianos da EJA, faz necessário estar imerso nele, atentar-se as múltiplas singularidades que nem sempre se anunciam de maneira explícita, mas que podem se manifestar em sutilezas aparentemente imperceptíveis. Isso porque, tende-se a padronizar e a homogeneizar todas as dificuldades que se interpela a existência humana. Para exemplificar, usemos refletir sobre o exemplo de um aluno que escreve com lentidão, já que não lhe fora ensinado em um lápis e o seu costume é segurar o cabo da enxada, carregar caixas ou tijolos, ou seja, fazer movimentos largos, bruscos. Diante disto, coloca-se a questão como e o que aprender com este educando que tem dificuldade de disciplinar o lápis, mas é capaz de erguer uma casa tijolo a tijolo e usar com precisão os cálculos matemáticos para executar seu trabalho?

Ao considerar os estudos do currículo na EJA a partir dos cotidianos, torna-se imprescindível acompanhar também a prática docente, uma vez que a ação dos professores pode ser, igualmente e inesperadamente, atravessada por diversas táticas para lidar com as questões que ganham visibilidade no cotidiano das salas de aula. Arroyo (2005) apontou que para muitos professores as interrogações que emergem das vidas dos jovens e adultos apresentam-se como uma nova luminosidade para rever os conhecimentos escolares, pois suas trajetórias carregam interrogações existenciais sobre a vida, o trabalho, a natureza, sobre sua identidade e cultura.

Desse modo, ao tomar como referência o campo dos saberes docentes, há de se considerar a autonomia e discernimento dos profissionais em relação aos conhecimentos que possuem. Esses conhecimentos não são apenas técnicos padronizados, mas exigem parcela de improvisação e de adaptação às situações novas e únicas sobre as quais o docente tem que refletir para construir uma postura frente ao seu saber e ao saber dos alunos o que tornará a aprendizagem mais significativa. Daí a

---

importância de nos debruçarmos sobre a realidade cotidiana, sobre o que fazem professores e alunos nas escolas, tornando-as reais, dialogando com o modelo e usando, de modos próprios, as regras que lhe são dadas (CERTEAU, 1994).

Ainda neste sentido, Oliveira e Alves (2001) indicaram que “é necessário compreendermos os estudos do currículo para além das análises das políticas oficiais, nos dedicando a entender como cotidianamente são enredados os conhecimentos e realizados os currículos”. Deste modo, a questão curricular na Educação de Jovens e Adultos precisa ser repensada a partir do chão da própria escola e das singularidades que aí emergem, das vozes que ecoam interrogando o sistema escolar formal e que a organização dos conteúdos tome como ponto de partida os saberes-fazer dos alunos acolhendo, apropriando-se desses saberes e conferindo legitimidade a eles.

### **Considerações finais**

Mergulhar na a história da EJA permite a compreensão de que esta produziu embates para constituir uma proposta pedagógica que se efetivasse como significativa, buscando para os envolvidos a superação da ideia do ensino de adultos como compensatório e assistencialista e também a fuga com suas diversidades dos padrões homogeneizantes do currículo prescrito pela educação formal. Adentrar, pois, este campo de ensino possibilita conhecer e compreender os alunos que dão sentido a este cenário tem muito a nos dizer com suas interrogações existenciais e com seu modo de estar no mundo. Considerar os saberes-fazer dos sujeitos da EJA na construção dos currículos, significa reinventar a educação pela lógica daqueles que foram vistos como “oprimidos”- por grupos dominantes -, não para que estes se tornem opressores, mas para conferir legitimidade às culturas que se apresentam nas ações dos excluídos e marginalizados e nas vozes que ecoam, ainda que sutilmente, por uma sociedade mais igualitária.

Deste modo, ao colocar em questão o currículo da EJA, observa-se que esta continua a produzir erros do passado e que os grupos dominantes ditam as regras do que/como aprender nas escolas. No entanto, as pequenas e muitas vezes desprezadas ações dos cotidianos da EJA e os saberes-fazer dos educandos nos oferecem pistas para pensar e fazer um currículo mais adequado às especificidades dos adultos. Deste

---

modo, os cotidianos da Educação de Jovens e Adultos se apresentam como campo de pesquisa e de possibilidades de reinvenção de um currículo que comporte significado e criticidade frente às exigências que a vida em sociedade impõe.

### REFERÊNCIAS:

- ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.
- BERNARDES, T. A. e SILVA, E.M.V. dos A. O perfil do educando no núcleo de educação de adultos da UFV. In: **XVII Simpósio de Iniciação Científica/UFV**, 2007, Viçosa. XVII Simpósio de Iniciação Científica/UFV, 2007.
- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio de 2000. Disponível em:
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília: MEC, 2000. 68 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In GERALDI, C.M.G., RIOLFI, C.R.; GARCIA, M. F. Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas- SP: Mercado das Letras, p. 20-28, 2004.
- MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOREIRA, C. E. Criticidade. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, v. 29, p. 83-100, 2007.
- OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. . In Alves, N. e Oliveira, I.B. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes**  
*Revista Communitas v. 2, n. 3 (2018): Múltiplos discursos, práticas e políticas na/da educação*



---

**de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PIERRO, M. C. di. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005.

SOARES, L. J. G. A Educação de Jovens e adultos: momentos históricos e perspectivas atuais. **Revista Presença Pedagógica,** v. 2, n. 11, Dimensão, set/out 1996.