



SELEÇÃO DE CONTEÚDOS NO CURRÍCULO DA EJA: CRITÉRIOS OU MOVIMENTOS ALEATÓRIOS?

Aline Leandra Coelho¹

¹ Mestre em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas de Currículo e Avaliação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI.

E-mail: aline.l.coelho@sesisc.org.br.

EIXO TEMÁTICO: CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

Este artigo resulta de algumas questões desenvolvidas numa pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi de investigar os critérios de seleção de conteúdos adotados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA. As análises giraram em torno da problemática: Quais critérios de seleção de conteúdos são adotados pelos professores da EJA? Impulsionada por este problema, buscou-se aprofundar o conceito de currículo e conteúdo, e a partir disto, analisar os critérios adotados para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores. A pesquisa de natureza qualitativa, contou com vários instrumentos de coleta de dados, porém neste artigo, utilizaram-se amostras oriundas das entrevistas com os professores e da dinâmica *Work Coffee*, também realizada junto ao grupo dos professores. Os dados foram organizados inicialmente em categorias e na sequência em três eixos de análise, sendo interpretados por meio de análise de conteúdo. Os resultados obtidos com a pesquisa possibilitam afirmar que os professores, no processo de planejamento das aulas, selecionam os conteúdos com movimentos aleatórios, não tendo critérios claramente definidos. A relevância do estudo incide na contribuição para a pesquisa em educação, tendo em vista possibilitar uma análise sobre o currículo moldado pelos professores.

Palavras- Chave: Currículo; Seleção de Conteúdos; Educação de Jovens e Adultos; Professores.

INTRODUÇÃO

Reflexões sobre currículo têm recebido, nos últimos anos, cada vez mais espaço. Reestruturações em diretrizes, revisões, promulgação do Plano Nacional de Educação e elaboração dos Planos Municipais, discussão acerca da Base Nacional Comum Curricular – BNCC têm despertado discussões em escolas e universidades, tornando o assunto pauta em inúmeros espaços.

A polissemia do termo “currículo” torna-o um campo complexo e de difícil definição, e, por isso, buscou-se aprofundar seu conceito. A categoria currículo foi se transformando ao



longo dos anos, em função de diferentes enfoques e transformações no próprio contexto educacional.

Pela origem etimológica, *curriculum* é uma palavra latina que designa caminho, ou caminho a percorrer, referindo-se às corridas de biga, na Roma Antiga. Se considerar-se que a vivência no espaço escolar está para o percurso da vida humana, assim como as pistas estavam para os carros de competição dos romanos, pode-se dizer que a palavra currículo está apropriada para referir-se ao conjunto de conhecimentos e práticas que a educação formal adota diante do desafio de preparar os indivíduos para a vida social. Por este olhar, currículo pode ser um objeto a ser definido e estudado, ou, como diz Silva (2010), algo a ser descoberto e descrito.

Em se tratando de currículo escolar, este aparece em uma realidade específica, embora as preocupações com as questões escolares já tenham sido objeto de preocupação muito antes.

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez com um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção e desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918). Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. (SILVA, 2010, p. 12).

O estudo sobre currículo escolar surge com uma característica importante: a de seguir os padrões de como fazer, típicos da sociedade industrial, já que esta determina o método de organização que deve ser utilizado em todas as organizações.

Sacristán (2000) afirma que quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado. E prossegue ressaltando que:

[...] o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. [...] O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos,



alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Partir da definição de currículo nos remete a trilhar num campo de amplitude, porém, possibilita-nos a identificação dos diversos atores que o constroem, as influências desse processo, a caracterização dos elementos que o compõem, bem como os diversos contextos no qual ele pode se configurar.

Pensar em currículo, a partir dos diversos olhares apresentados, é ter a certeza de que ele se molda a partir de um contexto específico, de um tempo, de sujeitos pré-determinados e que envolve um processo de seleção, a partir de ideologias diversas, podendo gerar relação de conflito e poder, de escolha e descarte, de construção e reconstrução, de instabilidade e equilíbrio. Como Moreira e Silva (1997) afirmam, currículo refere-se, portanto, à criação, à recriação, à contestação e à transgressão.

Ter o professor como um agente ativo neste processo de construção do currículo é perceber sua ação de mediação junto a seus alunos, estes já determinados pela própria instituição escolar. O professor não decide no vazio, mas no contexto da realidade do seu local de trabalho, nas normas da organização no qual pertence e nas políticas ideológicas apresentadas por esta instituição. Diretrizes básicas são apresentadas a este professor, e, a partir disso, ele planeja sua prática pedagógica.

A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização. Isso é uma opção e o resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação do professorado. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também. É preciso ver a autonomia profissional de cada professor individualmente considerado, ou da profissão como grupo de profissionais, dentro do quadro de determinantes da prática. (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

Tendo presente este contexto, definiu-se a problemática: Quais critérios de seleção de conteúdos são adotados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos?

Para responder ao problema levantado, delineou-se o objetivo que é o de investigar os critérios de seleção de conteúdos adotados pelos professores da EJA.

Neste processo, sentiu-se a necessidade de caracterizar, também, o termo “conteúdo”, visto que na maioria das vezes ele é percebido somente como um dos elementos que compõe o currículo escolar.



Geralmente argumenta-se que a transmissão e apropriação dos conhecimentos na prática escolar dão-se através de conteúdos. Nesse contexto, Torres (1994) afirma que os conteúdos curriculares são:

o conjunto de discursos (verbais e não-verbais) que entram em jogo no processo de ensino-aprendizagem, incluindo: as informações e os conhecimentos prévios que tanto os alunos quanto os professores possuem e aqueles que são construídos ao longo do processo educativo pela interação entre uns e outros; os conteúdos dos planos e programas de estudo, assim como os dos materiais curriculares e dos trabalhos de aula; os procedimentos utilizados para ensinar e aprender, a organização do espaço ocupado; o clima gerado; e o conhecimento construído resultante da interação entre todos esses elementos. (TORRES, 1994, p.15)

Há uma grande preocupação da educação em buscar o aspecto da qualidade, da eficiência, do rendimento escolar, enfim, do resultado e, diante disso pouco peso tem se dado às questões pedagógicas e curriculares, mais especificamente aos conteúdos, dos quais merece ser avaliados sobre os aspectos de relevância, pertinência, flexibilidade, atratividade, entre outros. Torres (1994) chama a atenção para esta reflexão:

“Os conteúdos” tendem a centralizar a disputa acerca do poder e do controle social e, ao mesmo tempo, têm sido um tabu na análise, na discussão e na prática educativa, não somente em relação aos alunos, mas também em relação aos professores. [...] o tema dos conteúdos aparece vinculado ao currículo explícito (planos e programas de estudo, textos escolares) e não ao conhecimento construído e recriado na relação professor-alunos na prática pedagógica da aula. (Ibid, p. 25)

Verifica-se a relação entre quantidade e qualidade, expressa no plano dos conteúdos, como uma oposição entre exaustividade e seletividade. Conforme a autora, essa relação de tensão adquire importância devido a crescente quantidade de informação e, da diversidade das fontes do saber. Faz-se necessário assumir a impossibilidade de ensinar e aprender tudo, de redefinir alguns papéis enquanto docentes e de flexibilizar alguns processos na educação formal. Priorizar o aspecto da seleção de conteúdos no currículo escolar torna-se fundamental neste universo amplo de informações.

Este discernimento do que selecionar para ensinar o aluno, nos remete a uma reflexão mais aprofundada sobre a diversidade de públicos, que faz com que os pontos de partida para seleção sejam também desiguais. A diversidade presente em sala de aula tem oportunizado aos professores, um exercício de autonomia, na modificação dos programas, conforme a necessidade de cada contexto escolar.



Visualizar, selecionar e decidir o conteúdo não é um processo formal, realizado no vazio, mas sim conforme afirma Sacristán [et al.] (2011), “estritamente impregnado dos significados, das chaves conceituais de cada âmbito do saber e do saber fazer”.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, concebida como prática que melhor se aplica ao objeto de estudo, visto que a investigação conta com um caráter construtivo e interpretativo do conhecimento. Esta abordagem nos permite entender e interpretar os diversos movimentos ocorridos cotidianamente no contexto pesquisado, na modalidade de EJA, de modo a visualizar as diversas escolhas e critérios estabelecidos no processo de seleção de conteúdos.

Para isto, a análise apresentada neste artigo contou com dados oriundos de entrevistas com os professores e da aplicação da dinâmica *Work Coffee*¹, também realizada com um grupo de professores, de uma das unidades de Educação de Jovens e Adultos, do Serviço Social da Indústria – SESI, do município de Rio do Sul, estado de Santa Catarina.

Optou-se pela aplicação do método *Work Coffee* por acreditar no poder da conversação e da informalidade, da descontração, sobre a suposição de que os sujeitos envolvidos já possuíam dentro de si o conhecimento necessário para ser compartilhado com os colegas.

Realizou-se o trabalho numa sala de aula da própria instituição, porém, para a aplicação da atividade exigia-se que tivessem dispostas cinco mesas redondas, facilitando, assim, a aproximação das pessoas e o diálogo. O espaço físico foi preparado de forma acolhedora, com toalhas nas mesas, café e um lanche, possibilitando que os professores se servissem durante todo o desenvolvimento da dinâmica. Esta é uma característica específica do *Work Coffee*, proporcionar um ambiente acolhedor, no qual as pessoas sintam-se à vontade.

¹ *Work Coffee*: um método de fácil utilização para a criação de uma rede viva de diálogo colaborativo sobre perguntas relevantes a serviço de assuntos reais do dia a dia, sejam da vida ou do trabalho. Nos negócios, os Cafés têm sido chamados de várias maneiras para satisfazer metas específicas, inclusive os Cafés Criativos, Cafés do Conhecimento, Cafés da Estratégia, Cafés da Liderança, Cafés de *Marketing* e Cafés de Desenvolvimento de Produto. A maioria das conversas de Cafés é baseada nos princípios e formato desenvolvidos pelo *The World Café* [...], um movimento global em crescimento para apoiar os diálogos relevantes em ambientes corporativos, governamentais e comunitários por todo o mundo. (FIESC, 2015, p. 17).



O espaço da sala de aula com música ambiente foi acolhendo os professores que chegavam para participar da atividade. Com a presença de 23 professores e 5 mediadores² que estavam distribuídos nas cinco mesas, deu-se início à atividade.

Cada mesa ficou com cerca de 5 professores e 1 mediador. A função do mediador foi a de instigar o diálogo, a partir de um tema gerador e algumas perguntas a respeito deste, num período de 15 minutos, além de estimular os professores a registrarem suas contribuições. Após os 15 minutos ao som da música, os professores foram trocando de mesas aleatoriamente, sendo que o objetivo da dinâmica é que refletissem e contribuíssem em todos os temas geradores. Sobre cada mesa, havia disponível uma folha de papel e pincéis, possibilitando que os professores escrevessem ideias, tópicos, frases, argumentos relacionados às provocações dos mediadores.

Os eixos norteadores³ juntamente com as perguntas, foram estruturados a partir da análise dos documentos da própria instituição, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar.

Após todos os professores passarem pela reflexão dos 5 eixos, abriu-se espaço para a socialização das informações registradas fisicamente. Em momento posterior, organizaram-se numa tabela as informações coletadas e, a partir delas, fez-se a análise dos dados da investigação.

Ainda, antes de finalizar a atividade, aplicou-se junto ao grupo de professores um questionário estruturado, com o objetivo de identificar o perfil dos professores participantes e suas opiniões individuais a respeito de dois eixos refletidos em grupo anteriormente. Este questionário é parte da dinâmica *Work Coffee*.

Num segundo momento realizaram-se entrevistas a 10 professores, das diversas áreas do conhecimento. Optou-se por um roteiro de entrevista semiestruturada, possibilitando interação com os sujeitos da pesquisa. Conforme afirmam Lüdke e André (2013):

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] Pode permitir o aprofundamento de

² Os mediadores escolhidos pela pesquisadora são pessoas que vieram auxiliar como voluntárias, e que não apresentam vínculo com os professores. Foram anteriormente preparados pela própria pesquisadora, em uma conversa informal, na qual foi apresentada a metodologia a ser aplicada, os eixos de reflexão e as perguntas que auxiliaram o trabalho.

³ Eixos norteadores: Os cinco eixos que nortearam a dinâmica *Work Coffee* são – 1) Modelo padrão de plano de aula; 2) Utilização da matriz de competências e habilidades – ENCCEJA; 3) Utilização do material didático; 4) Seleção de habilidades, competências e conteúdos; 5) Modelo do currículo proposto pelo SESI.



pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

A fim de facilitar a organização e a visualização das informações coletadas no decorrer das entrevistas, sistematizou-se num primeiro quadro o perfil dos 10 professores e, num segundo quadro as principais reflexões acerca dos temas abordados. Esta sistematização contou inicialmente com a criação de 17 categorias, contemplando desta forma os pontos para a análise e o aprofundamento da pesquisa. Num segundo momento reuniu-se estas categorias em 3 eixos de análise:

- 1) A EJA e o aluno trabalhador;
- 2) Planejamento do professor e currículo proposto;
- 3) Seleção de conteúdos.

Guba e Lincoln (1981, apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 51), reforçam que “as categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa”.

Finalizadas todas estas etapas, pôde-se prosseguir com a pesquisa, analisando todos os dados coletados nos instrumentos apresentados. Para a análise propriamente dita dos dados, recorreu-se à metodologia de análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977):

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise se deu de tal forma, que um mesmo elemento de reflexão pode ser aprofundado a partir dos diversos instrumentos de coleta de dados, possibilitando um processo de triangulação da informação.

RESULTADOS

Com o objetivo principal de investigar os critérios de seleção de conteúdos adotados pelos professores da EJA, buscou-se pontuar algumas questões relevantes, a fim de aprofundar características significativas neste processo de escolha dos conteúdos. Apresenta-se os diversos olhares dos docentes a respeito do questionamento: os conteúdos selecionados despertam o interesse dos alunos?



Percebe-se por meio das entrevistas com os professores, que há um esforço contínuo de todos em selecionar os conteúdos que sejam interessantes para os alunos, porém alguns afirmam que isso nem sempre é possível. Questionados do porquê de muitos conteúdos não despertarem o interesse dos alunos, alguns professores elencaram características no conteúdo que o tornam pouco atrativo:

- Conteúdos apresentados de forma muito teórica;
- Conteúdos muito vagos, onde o aluno não consegue fazer “ligação” com o seu cotidiano;
- Conteúdos maçantes;
- Conteúdos muito científicos.

Um dos professores fez uma observação pertinente a este contexto, afirmou que se o conteúdo não chama a atenção do aluno, é algo que já utiliza para a revisão do seu planejamento semanal e da sua prática docente.

Os professores que afirmaram selecionar conteúdos que despertam o interesse dos alunos sinalizaram conteúdos que apresentam as seguintes características:

- Próximo à realidade dos alunos, seja pessoal ou profissional;
- Possível de contextualizar ao segmento industrial em que atuam;
- Que seja significativo.

Na entrevista com um dos professores, no aspecto de selecionar conteúdos que sejam próximos à realidade dos alunos, ele fez o relato da sua própria experiência considerando este processo na EJA:

Ah, no começo eu seguia à risca, mas daí fui vendo que nem tudo era tão importante. Eu seguia os conteúdos como a escola regular seguia. Foi daí que parei pra pensar e passei a focar mais naquilo que era mais significativo pra eles. (Professor 5).

Durante as entrevistas, todos os professores fizeram referência que os conteúdos que despertam o interesse dos alunos se alteram entre as turmas de EJA, devido às características dos alunos inseridos, ou seja, um mesmo conteúdo pode se tornar atrativo para uma turma, mas não para outra.

Torres (1994) faz uma reflexão sobre o conteúdo ser significativo e/ou pertinente ao aluno e nos mostra que a pertinência vai muito além dos interesses individuais e imediatos para os alunos, que deve preparar os alunos para necessidades que ainda surgirão.



Exige-se dos conteúdos (maior) pertinência. Para alguns, a pertinência se refere ao mundo imediato e à realidade concreta do educando. Mas pode-se entender a pertinência a partir de uma perspectiva mais ampla, que vai além da realidade e dos interesses imediatos, das necessidades sentidas, da demanda expressa. De fato, “a realidade” ou “o mundo” do sujeito não se refere unicamente a seu contexto imediato, ao concreto, o funcional, o próximo, mas “está atravessado por toda a gama do abstrato e do concreto, do imediato e do longínquo”. Além disso, o sentido de pertinência aplica-se não somente às necessidades individuais, mas também às necessidades sistêmicas, as quais são colocadas desde fora do sujeito e sua realidade imediata. Supõe-se, dessa forma, que a educação não se deve limitar a responder a necessidades e interesses, mas contribuir para abrir o caminho para novas necessidades e interesses. (TORRES, 1994, p. 50).

Considerando as necessidades mais singulares dos alunos, questionou-se também aos professores, se os conteúdos selecionados possuem relevância e aplicabilidade no contexto pessoal e/ou profissional dos alunos.

Todos os professores entrevistados afirmaram que procuram selecionar conteúdos que sejam relevantes para os alunos, e isso se refletiu analisando as transcrições das entrevistas. Percebe-se que alguns ressaltam mais o aspecto da aplicabilidade do conteúdo estudado no trabalho que este aluno desempenha, na sua função laboral mesmo:

A gente direciona o conteúdo ao que eles necessitam no trabalho. (Professor 6).

Seleciono os conteúdos olhando meus alunos, que trabalham em cozinha, os que são pedreiros, os que trabalham na madeira, vou pensando em atividades para atender o contexto deles. (Professor 5).

Outros se referem à relevância e aplicabilidade vinculadas ao “dia a dia” dos alunos, considerando o aspecto mais pessoal. Percebemos isso nas afirmações de alguns professores:

Temos que mostrar aplicabilidade, isso vai funcionar aqui, isso vai funcionar ali, isso tu vai usar no dia-a-dia, tem que ser prático! (Professor 7).

Este cuidado eu tenho na hora de escolher o conteúdo. Porque se a gente falar coisas práticas do dia-a-dia deles, eles prestam atenção. Depende também, da estratégia de trabalho com eles, mas sempre precisa estar instigando, provocando. [...]. Eu geralmente coloco na contextualização, a questão do assunto que vai ser estudado, da importância para a vida do ser humano, os problemas que existem na sociedade, as implicações das transformações na vida da gente. É a contextualização na vida deles. (Professor 3).

Houve, ainda, os professores que ressaltaram que nem sempre conseguem escolher conteúdos aplicáveis à vida do aluno. Isso se dá em virtude da própria disciplina, que em sua opinião segue uma ordem lógica de aprendizado dos conteúdos, além de alguns destes tornarem-se base para o aprendizado de outros, que serão trabalhados posteriormente.



Analisando as afirmações apresentadas anteriormente, o material empírico organizado e, em resposta à problemática definida: Quais critérios de seleção de conteúdos são adotados pelos professores da EJA? , organizou-se as respostas dos professores em 9 critérios distintos no processo de seleção de conteúdos, em suas disciplinas:

- **Critério 1: A partir do que os alunos devem aprender.** Utilizando este critério, um dos professores afirma que seleciona os conteúdos de acordo com aquilo que considera importante o aluno aprender, para modificar-se enquanto cidadão, ou mesmo para lhe dar condições de prosseguir os estudos: *“Os conteúdos que julgo essenciais à formação do aluno, não considerando apenas as necessidades, mas considerando as condições de continuar seus estudos e competir de maneira igual aos alunos do ensino regular” (Professor 21- Work Coffee).*

Julgar um conteúdo necessário para o desenvolvimento do aluno, ou mesmo para proporcionar uma mudança enquanto cidadão é uma prática pedagógica arriscada, visto que há necessidade de conhecê-lo com profundidade para tal ação.

- **Critério 2: Afinidade do professor com o conteúdo escolhido.** Apenas um professor deixou claro em sua afirmação, que seleciona os conteúdos por ter afinidade com os mesmos, sente-se seguro em trabalhá-los com as turmas, principalmente em uma das disciplinas, na qual não possui habilitação.

Sacristán (2000), neste sentido, afirma que os professores dispõem de uma margem de atuação importante na escolha dos conteúdos e sinaliza este aspecto ao afirmar:

Qualquer professor tem experiência pessoal, por pouco consciente que seja de seu próprio trabalho, de que dedica mais tempo a alguns conteúdos do que a outros, de que realiza atividades mais variadas em alguns que em outros; inclusive alguns temas lhe agradam mais e outros nem tanto, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 174).

Pode-se perceber com a adoção deste critério, que o professor limita a trajetória de aprendizado destes alunos ao que ele tem afinidade e gosto em trabalhar. O professor que opta por esta prática, de certa forma impõe que o aluno goste dos mesmos assuntos, e, com isso, não proporciona ao aluno o exercício de ampliar sua visão acerca de tantos outros assuntos.

- **Critério 3: Conteúdo próximo à realidade dos alunos.** Este critério foi o mais citado durante as respostas e percebe-se um olhar atento dos professores para esta característica. A preocupação é de relacionar o conteúdo com a realidade em que o aluno está inserido, mostrando a sua aplicabilidade e tornando a aula atrativa. Alguns professores ressaltaram que



as disciplinas possuem um período muito curto, por isso este critério é o principal e mais utilizado no momento da escolha dos conteúdos. A escolha parte daquilo que é essencial para o aluno viver em sociedade, na família, ou mesmo no trabalho; aquilo que vai contribuir para ele ter uma vida mais consciente, ou, ainda, que vai orientá-lo a prosseguir com os estudos.

São temas, conteúdos que trazem ao aluno um interesse, algo que venha deixa-lo curioso e que sirva para sua vida profissional e pessoal. (Professor 6 – Work Coffee).

Procurando sempre conteúdos que sejam de benefícios e importância para o aluno, tendo sempre a contextualização com o meio de vida de cada um. (Professor 11 – Work Coffee).

Sabe-se que estudar assuntos relacionados ao nosso cotidiano pode ser um exercício muito prazeroso e, também, confortável, pois já se possui um conhecimento prévio, muitas vezes, relacionado com a prática profissional ou até mesmo relacionado com o território em que se está inserido. Torna-se gratificante para o aluno poder aplicar em sua vida, o que aprendera em sala de aula, como também ao professor que acompanha este aluno e percebe, com isso, que o mesmo aprendeu com a lição passada.

Ao mesmo tempo, os professores que possuem este critério de seleção de conteúdos em suas disciplinas precisam ficar atentos para proporcionar aos alunos, momentos de provocação para ir além do que está ao seu redor. Sacristán (2000) afirma a necessidade de preparar os alunos para as necessidades futuras; quem sabe este seja o desafio do professor, de visualizar o novo que ainda está distante, problematizar o que ainda não está posto, preparar seus alunos para as mudanças que estão acontecendo frequentemente no mundo do trabalho, na economia, na sociedade.

- **Critério 4: Conteúdo básico/fácil.** Este critério adotado por apenas quatro professores refere-se à escolha de conteúdos que, na visão deles, são considerados básicos para o aluno, e que seja de fácil aprendizado. Para ser de fácil aprendizado precisa ser do seu dia-a-dia, ressaltou um dos professores. Percebe-se com estas respostas, que os professores menosprezam a capacidade de interpretação e aprendizado dos alunos e, por isso, com esta escolha, facilitam o processo de ensino e aprendizagem, não exigindo esforço do aluno e tornando a caminhada escolar bastante fragilizada.
- **Critério 5: Conteúdo da base da escola regular, tendo presente o uso das ferramentas EaD.** Este critério é adotado por apenas um professor, que afirma que sua fonte



primária são os conteúdos trabalhados na escola regular. Ele ainda traz em seu relato que sua preocupação é trazer conteúdos, pensando se vai conseguir trabalhar na metodologia EaD: *“Eu principalmente me baseio nos conteúdos lá do regular, daí eu trago pra EJA pensando se vou conseguir realizar EAD, daí eu escolho os conteúdos”*. (Professor 4 – Entrevistado).

Nota-se, com isso, que este professor se preocupa, principalmente, com o conteúdo a ser trabalhado na metodologia EaD (metodologia adotada pela instituição) e que não há um critério específico que oriente o seu processo de seleção. O foco está em facilitar o seu trabalho junto à turma, e não especificamente em oportunizar um aprendizado significativo ao aluno, dando-lhe oportunidade de desenvolver-se em outros aspectos.

- **Critério 6: Conteúdo relacionado ao segmento da empresa.** Este critério foi elencado por seis professores, e afirmam que o mesmo vai ao encontro do que a própria instituição intensifica nos momentos formativos, a de que é necessário pensar uma prática de forma contextualizada ao ambiente de trabalho em que o aluno/trabalhador esteja inserido, principalmente se a turma é no formato *in company*. *“Primeiramente relacionando com a realidade do aluno/empresa. Período de realização da aula, tempo vigente, contextualizar sempre como aluno/empresa”*. (Professor 8 – Work Coffee).

Muitos professores afirmam, no decorrer da pesquisa, preocupar-se em realizar um ensino que seja contextualizado à vida do aluno. Segundo Stein (1998) apud Lopes (2008), a concepção de educação contextualizada é baseada nas situações de vivência do dia a dia, segundo o interesse dos alunos, e no desenvolvimento de atividades desvinculadas da pura transmissão de conteúdos. Para ele:

situar uma aprendizagem significa colocar o pensamento e a ação em um lugar específico de significado, envolver os aprendizes, o ambiente e as atividades para produzir significado. Todo conhecimento é construído de maneira situada, em determinado contexto, de forma a ser transferido para situações similares. (STEIN, 1998 apud LOPES, 2008, p. 142)

Percebe-se, pelo relato dos professores, que ambos enfatizaram esta abordagem de currículo contextualizado ao segmento da empresa, o que se torna evidência de que a mesma já foi trabalhada com o grupo de professores em algum momento.

- **Critério 7: Conteúdo pré-selecionado para as turmas.** Este critério foi apresentado por apenas um professor, mas optou-se em categorizá-lo por tornar-se uma abordagem diferenciada entre o grupo dos professores. Este professor, ao ser questionado sobre os critérios que utiliza para a seleção de conteúdos, afirmou que utiliza uma seleção de



conteúdos que já tem definido no início do ano letivo. Considera um pré-seleção, pois dependendo do rendimento da turma, em algumas consegue trabalhar um pouco mais.

- **Critério 8: De acordo com o perfil da turma.** Este critério foi categorizado por ter apresentado um número significativo de afirmações, feitas pelos professores. Ao analisar a descrição dos mesmos, em sua maioria, obtida através dos questionários no *Work Coffee*, percebe-se a repetição de que selecionam os conteúdos a partir do perfil da turma. Alguns professores destacam o que consideram no perfil da turma: a diversidade de área profissional, idade dos alunos, outros apenas apresentam a resposta de forma genérica.

Percebe-se que este critério se torna quase como um tema transversal, pois é adotado pela maioria dos professores como critério principal, e, a partir deste, prosseguem com a seleção de conteúdos utilizando outros critérios, embora não menos importantes.

- **Critério 9: De acordo com o Currículo do SESI.** Este último critério foi abordado por apenas quatro professores, que, ao serem questionados, afirmaram seguir o currículo do SESI. Quando evidenciam o currículo da instituição referem-se à utilização do Plano de Curso da disciplina, elaborado no início do ano letivo, juntamente com os demais professores que lecionam a mesma disciplina. *“De acordo com o currículo do SESI, observando os conteúdos relacionados de acordo com cada disciplina. Alguns conteúdos são trabalhados com mais ênfase do que outros, e a realidade do educando”.* (Professor 20 – *Work Coffee*).

Em síntese diante dos nove critérios apresentados, percebe-se que o professor possui autonomia diante do currículo da instituição, e se reconhece esse fato nas afirmações durante as entrevistas realizadas e na aplicação do método *Work Coffee*.

É neste contexto de autonomia dada ao professor que se pode afirmar que o currículo da instituição pesquisada é moldado pelos professores, mesmo que ela apresente suas normas de funcionamento, seus objetivos de desenvolvimento junto aos alunos, suas diretrizes pedagógicas, etc. O professor é sujeito ativo nesta construção do currículo e, é claro, como afirma Sacristán (2000, p. 172) as concepções dos professores sobre a educação, o valor dos conteúdos e processo ou habilidades propostos pelo currículo, percepção dos alunos, de suas condições de trabalho, etc. sem dúvida os levarão a interpretar pessoalmente o currículo” e assim definir os conteúdos a serem trabalhados.

O professor, como sugere a reflexão de Sacristán, precisa avaliar o valor que o conteúdo possui para os alunos e as conexões que se pode fazer com o contexto externo que o cerca.



Dentro dos limites que imporá a estrutura do trabalho e a formação do professorado, considerando que “pensar adequação dos conteúdos” é uma competência – chave para eles, pensamos que é muito conveniente que intervenham na avaliação do valor que um conteúdo curricular tem para os alunos, as possíveis vias de conexão com a sua experiência e interesses, sua utilidade para apoiar nele outras aprendizagens posteriores, a capacidade para explicar situações reais de tipo físico, social, cultural, pessoal, etc. (Ibid p. 298).

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que os critérios estabelecidos pelos professores vão ao encontro do contexto que os alunos estão inseridos. Esta, quem sabe, seja a maior preocupação dos professores, propiciar que o conteúdo trabalhado seja aplicado à vida dos alunos.

Ao mesmo tempo, Torres (1994) nos provoca quando enfatiza que os conteúdos selecionados precisam contribuir para a modificação do modelo de acumulação de conhecimento, e privilegiar a aquisição de mecanismos que permitam a descoberta, a seleção, a utilização de novos conhecimentos, a interpretação de fatos e fenômenos, a capacidade de discernimento, o aprender a aprender, a capacidade de observação e análise, o raciocínio e a resolução de problemas.

Dessa forma, pode-se ressaltar que os critérios estabelecidos pelos professores acabam se distanciando desta abordagem, ou seja, não se percebe nos professores a preocupação de oportunizarem uma educação com conteúdos que levem o aluno à problematização futura, diante das transformações sociais e econômicas. Não se percebe a importância de preparem os alunos para adaptarem-se às mudanças e dominá-las futuramente, ao desenvolvimento das habilidades múltiplas, conforme citado por Torres (1994) anteriormente.

Finalizando, pode-se sintetizar que a seleção dos conteúdos no currículo da EJA acontece a partir do momento, com movimentos que são aleatórios, o que nos remete a pensar que o currículo construído pela instituição não está claro para todos os professores e, como sugestão da pesquisadora, neste sentido, poderá ser realizado um trabalho de formação com os docentes, resgatando as opções adotadas pela instituição, os objetivos estabelecidos em seu Projeto Político Pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.



ALFAEJA
III Encontro Internacional de Alfabetização
e Educação de Jovens e Adultos

FIESC. Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina. **Manual do Projeto Escola parceira:** Educação que faz sentido. Florianópolis, 2015.

GUBA, E. LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation.** San Francisco, Ca.: Jossey – Bass, 1981.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SESI. Serviço Social da Indústria – SC. **Projeto Político-Pedagógico.** Educação de Jovens e Adultos. Florianópolis. 2015.

SACRISTÁN. J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN. J. Gimeno [et al.]. **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STEIN, D. Situated learning in adult education. **ERIC Digests**, Columbus, OH, n. 195, p. 1-7, 1998. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/1998-3/adult-education.html>>. Acesso em: 19 set. 2016.

TORRES, Rosa María. **Que (e como) é necessário aprender?:** necessidades básicas de aprendizagens e conteúdos curriculares. Campinas – SP: Papyrus, 1994.