



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA: CONCEPÇÕES E  
CRENÇAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEONÍSIA  
CRUZ

DIVOENE PEREIRA CRUZ SILVA

NATAL/RN

2012

DIVOENE PEREIRA CRUZ SILVA

O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA: CONCEPÇÕES E  
CRENÇAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEONÍSIA  
CRUZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro

NATAL/RN

2012

Ficha Catalográfica

--

O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA: CONCEPÇÕES E  
CRENÇAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEONÍSIA

DIVOENE PEREIRA CRUZ SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Banca Examinadora:**

---

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro – UFRN

---

Profa. Dra. Jane Paiva – UERJ

---

Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva – UFRN

---

Prof. Dr. Alessandro Augusto Azevedo – UFRN

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de investigação aos educadores e educadoras de jovens e adultos do campo, em especial aos meus colegas professores da Escola Municipal Francisca Leonísia Cruz, que estão em suas salas de aula criando e recriando possibilidades educativas em função de uma educação crítica e emancipadora para a nossa comunidade assentada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte inesgotável de amor, piedade e misericórdia, que me concedeu o dom da vida e me deu coragem e resistência para percorrer os caminhos desconhecidos, se fazendo presente e me colocando nos braços quando cansada eu já não podia caminhar. A Ele toda a honra e toda a glória;

A minha vizinha Joaquina, minha vida e minha ternura, colo sagrado da minha infância e adolescência, a pessoa que mais me amou nesta vida. Tudo o que ensinaste está gravado em minha memória. A tua honradez me faz acreditar no valor de ser gente;

Aos meus pais, Pedro Paulino, conhecido por Pedro de João do Saco, e Gracinha Pereira, ou Gracinha de Seu Nozinho, que são em minha vida o porto seguro, a certeza em meio às incertezas desse mundo. Obrigada, meu pai! Obrigada, minha mãe. A vocês meu eterno amor e profunda gratidão;

Ao meu anjo da guarda, anjo pardo que nem eu, que esteve comigo sem que ninguém visse, que me ouviu em silêncio e me protegeu debaixo de suas asas iluminadas de um amor eterno amor. A você, os meus mais sinceros votos de gratidão e puro amor celestial;

Aos meus filhos, Manoela e Matheus, que sentiam tanto a minha ausência, ficavam tanto tempo sem mim, mas a cada reencontro reafirmavam o amor e a compreensão me incentivando a prosseguir. A vocês, eu dedico todos os meus sonhos, desejos e vitórias, pois tudo é por vocês. Sempre;

A Júnior, marido e companheiro que assumiu as nossas responsabilidades para que eu pudesse estudar e concluir este trabalho. A você a minha eterna gratidão pelas vezes que me desafiou a continuar dizendo que eu era capaz e conseguiria;

A minha querida professora Rosa Aparecida, minha mestre, companheira e amiga, que me conduziu com paciência, respeito e firmeza. As tuas palavras sempre chegaram na hora certa e o teu olhar me passava muita segurança. A senhora a minha profunda gratidão e afeto;

Ao meu irmão de coração Canindé, meu parceiro, confidente, companheiro, alma gêmea, que me deu colo todas as vezes que precisei. A você, o meu eterno amor fraternal;

Ao meu querido amigo, professor e mestre Walter Pinheiro, que sempre acreditou em mim e me incentivou a ir muito mais além do que imaginava poder. O seu apoio foi indispensável para que eu prosseguisse os meus estudos, mesmo em meio a todas as barreiras. Sabes do meu afeto e respeito por ti;

Aos meus amados Geovani e Divonete (irmãos), Giovanna, Giordana e Pedro Henrique (sobrinhos), que me ajudaram sempre. A vocês o meu amor sincero;

Aos meus avós paternos, João da Cruz, conhecido por João do Saco e dona Maria Juraci, vovó Maria, que não tiveram direito a escola, pela condição de pobreza e abandono em que viviam no campo;

À UFRN e aos meus professores que me abriram as portas e fizeram com que eu me sentisse em casa;

A CAPES que financiou os meus estudos e me possibilitou seguir em frente com tranquilidade;

As Secretarias Municipais de Educação de Florânia/Rn e São Vicente/Rn, nas pessoas dos meus colegas professores, que me incentivaram nesta caminhada, os meus mais sinceros agradecimentos;

Aos meus amigos-irmãos assentados, companheiros de lutas e conquistas, verdadeiros heróis da resistência, na certeza de que nossa luta jamais será em vão, deixo o meu comprometimento com uma educação escolar crítica e emancipadora;

A todos os meus amigos e amigas, em especial, Ivanete, Wendel Marcus, Felipe Eduardo, Maize Ribeiro (afilhada), Ozileide, Gracinha Morais e Adriana Bernardo, (minhas comadres), os meus agradecimentos, carregados de amor e gratidão. Amo todos vocês.

## RESUMO

A presente investigação trata do Currículo e das Práticas Pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos-EJA, e articula-se com as concepções e crenças dos professores assentados. O campo empírico desta investigação se constituiu na Escola Municipal Francisca Leonísia, localizada no Assentamento de Reforma Agrária Serra Nova, município de Florânia/Rn. Busca-se analisar a relação entre o Currículo e as Práticas Educativas da Educação de Jovens e Adultos-EJA e as concepções/crenças desses professores. Este trabalho fundamenta-se na pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo/reflexivo e faz uso da análise documental, entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas enquanto procedimentos metodológicos que asseguraram o alcance dos nossos objetivos na pesquisa. Esses procedimentos nos permitiram adentrar na prática curricular dos professores assentados e compreender como os mesmos pensam, elaboram e praticam o currículo da EJA na escola campo de pesquisa. A análise documental propiciou o repensar dos referenciais curriculares selecionados, Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular da EJA, a partir de uma leitura crítica das conceituações e concepções inscritas nesses referenciais, com vistas à construção e reconstrução de conceitos que resgatem a identidade das pessoas jovens e adultas do campo, inseridas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra/MST. As sessões reflexivas se constituíram em espaços de formação coletiva e propiciaram ao grupo cooperador a autorreflexão e a reflexão coletiva acerca das concepções e crenças que permeiam o currículo e orientam as suas práticas educativas na EJA. Nesses espaços de formação também são discutidos a problemática atual, a construção de um projeto educativo do campo para EJA, as garantias de aprendizagem e a identidade cultural da EJA do campo, inserida no contexto do MST. Sob essa visão, conclui-se que as concepções e crenças dos professores assentados se relacionam diretamente com o currículo pensado, elaborado e praticado na EJA, bem como com as práticas educativas que permeiam esse currículo. Essa relação se dá em meio às adversidades da Educação do Campo, inserida no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, e requer o comprometimento desses professores para as mudanças necessárias a uma formação escolar crítica e emancipadora.

Palavras-chave: Currículo. Práticas Pedagógicas. Concepções e crenças. Educação de Jovens e Adultos.



## ABSTRACT

The present investigation deals with the Curriculum and Pedagogical Practices of Young and Adults, EJA, and articulates with the conceptions and beliefs of teachers sitting. The empirical scope of this investigation consisted in the Municipal School Francisca Leonísia, located in the Agrarian Reform Settlement Serra Nova, city of Florânia/RN. Seeks to analyze the relationship between the Curriculum and Educational Practices of Young and Adult EJA - conceptions beliefs of these teachers. This work is based on qualitative research, interpretative character reflective and makes use of documentary analysis, structured interviews and reflective sessions as methodological procedures which ensure the achievement of our goals in research. These procedures allowed us to enter the practice setting and curriculum for teachers to understand how they think, prepare and practice of adult education in school curriculum research field. The documentary analysis provided the rethinking of the curriculum selected references, Political Pedagogical Project and Proposed Course of EJA, from a critical reading of concepts and conceptions given in these references, with a view to construction and reconstruction of concepts that reclaim the identity of young people and adult field, inserted in the Rural Workers Movement landless/MST. As reflective sessions were constituted in spaces of collective training and allowed the group to self-reflection e collective reflection about the ideas and beliefs that permeate the curriculum and guide their practices education in adult education. In these areas of training are also discussed current problems of adult education, the construction of an educational project of the adult education field to, warranties of learning and cultural identity of the adult education field and placed in the context of the MST. Under this view, it is concluded that the conceptions and beliefs of teachers seated directly relate to the curriculum designed, developed and practiced in adult education, as well as the educational practices that permeate the curriculum. This relation is in the midst of adversities of Rural Education, inserted in the Movement of Landless Rural Workers-MST, and requires the commitment of teachers to the necessary changes to an education are critical and emancipatory.

Keywords: Curriculum. Pedagogical Practices. Conceptions and beliefs. Education Youth and Adults.

## LISTA DE SIGLAS

CE – Centro de Educação

DCEJA -Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMFLC – Escola Municipal Francisca Leonísia Cruz

FNDE -Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Brasileira

FORAMGESTE – Formação de Gestores Escolares

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MEC – Ministério a Educação e Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem –Terra

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEMEC– Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEEC – Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte

SECD – Secretaria Estadual de Educação e Desportos

SESI – Serviço Social da Indústria

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Florânia

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCNs-Parâmetros Curriculares Nacionais –

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAE –Programa Nacional de Alimentação Escolar

PETI –Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

## SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE SIGLAS

**Um início de conversa** ..... 13

**1 A Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva crítica e transformadora: nosso compromisso nesta análise qualitativa** ..... 19

1.1 O olhar qualitativo e a prática do professor na realidade histórico-social do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra –MST: desafios e perspectivas ..... 19

1.2 O grupo cooperador: os professores assentados que cuidam da formação escolar na EJA. 25

1.3 Os procedimentos na pesquisa: análise documental, entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas ..... 27

1.4 As entrevistas semiestruturadas: interagindo com os professores assentados..... 28

1.5 As sessões reflexivas: espaços de formação coletiva ..... 30

**2 O Currículo da EJA na diversidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST** ..... 33

2.1 A Escola do Campo e a contemporaneidade: uma questão de comprometimento da docência na EJA ..... 35

2.2 A Escola Municipal Francisca Leonísia: o lugar da nossa investigação qualitativa ..... 41

2.3 A Escola Francisca Leonísia e o Currículo da EJA: instâncias de poder na prática do professor ..... 45

2.4 O currículo da EJA e as práticas culturais na escola Francisca Leonísia: manifestações das crenças dos professores ..... 49

**3 O Currículo elaborado e praticado pelos professores: um pensar coletivo** ..... 56

3.1 O Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular da EJA: uma análise da organização curricular na EJA ..... 57

3.1.1 Currículo: conceitos e concepções dos professores transcritos do PPP .....	60
3.2 A Proposta Curricular do 1º e 2º segmentos da EJA: análise da dimensão sócio-política..	65
3.3 A entrevista semiestruturada: concepções e crenças a partir dos depoimentos dos professores.....	67
3.4 As sessões reflexivas e as concepções/crenças dos professores: espaços de voz e vez .....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>101</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A discussão acerca do Currículo e das Práticas Pedagógica na EJA se constitui enquanto tema central deste trabalho de dissertação de mestrado e articula-se com as concepções e crenças dos professores em torno do currículo pensado, elaborado e praticado na Escola Municipal Francisca Leonísia da Cruz, EMFLC, situada no Povoado João da Cruz, sede do Assentamento de Reforma Agrária Serra Nova, município de Florânia/RN.

A problemática decorre do atual quadro de completo desestímulo em que se encontra a Educação de Jovens e Adultos, inserida nos Movimentos Sociais, neste caso, no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST. Propomos uma discussão em torno das concepções<sup>1</sup> e crenças<sup>2</sup> dos professores assentados, entendidos em nossa pesquisa, enquanto agentes mediadores da formação escolar crítica e emancipadora. Nessa discussão consideramos os desafios e entraves, as tensões e contradições que permeiam o campo do currículo da EJA nos Movimentos Sociais e na prática educativa da Escola campo de pesquisa.

A nossa condição como pessoa de origem muito humilde, filha e neta de trabalhadores rurais, assentada da Reforma Agrária pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, bem como a docência na Educação de Jovens e Adultos-EJA do campo, foram aspectos decisivos para a construção deste trabalho investigativo acerca do currículo e das práticas pedagógicas na EJA. Em virtude dessa trajetória pessoal e profissional, o nosso entendimento em torno do compromisso social com uma educação crítica tornou-se uma questão primordial em minha vida, pois compreendia o cenário de exclusão social em que os meus antecedentes viveram principalmente no que diz respeito aos direitos educacionais que lhes foram negados, em decorrência de pertencerem às classes desfavorecidas.

Nesta realidade educacional de negação de direitos, num latifúndio da região serrana do município de Florânia/RN, nasceu a comunidade assentada Serra Nova e foi criada a Escola Municipal Francisca Leonísia Cruz, a nossa escola. A nossa comunidade tem como sede o Povoado João da Cruz, e recebeu esse nome em homenagem a um dos trabalhadores

---

<sup>1</sup>Etimologicamente o termo concepção relaciona-se a ação de conceber, de criar alguma coisa ou uma ideia. Em nossa pesquisa chamamos de concepções os conceitos elaborados pelos professores acerca do currículo praticado na EJA da escola em foco. Conforme o nosso entendimento esses conceitos são oriundos da vivência coletiva nos movimentos sociais e da prática educativa, e apontam para uma concepção política de currículo na perspectiva marxista de compreensão da realidade social em que se insere esta pesquisa.

<sup>2</sup> Conforme QUEIROZ (2003, p.74), a palavra crença significa a aceitação de um fato como verdadeiro, podendo ou não ser comprovado. Nesse trabalho compreendemos as crenças enquanto um saber dos professores, o qual integra o currículo praticado e articula-se com as concepções acerca desse currículo.

rurais pioneiros, o trabalhador rural João da Cruz, conhecido por João do Saco, que durante grande parte da sua vida trabalhou naquele latifúndio na condição de homem alugado<sup>3</sup>. Seu João da Cruz, ou João do Saco, faleceu em 1991, com 86 anos de idade e não teve a alegria de vivenciar a desapropriação daquelas terras, que ocorreu somente em 1997, a partir da ação e mobilização de alguns trabalhadores rurais filhos e netos dos antigos trabalhadores rurais pioneiros que viveram e trabalharam naquele lugar. O processo de desapropriação foi articulado e respaldado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e consolidado através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. O trabalhador rural João do Saco também não assistiu a criação da nossa escola, que recebeu o nome de uma das suas filhas, a senhora Francisca Leonísia Cruz, primeira professora alfabetizadora daquela região, quando ainda latifúndio. Dona Titica Leonísia, como era conhecida era trazida pelo seu pai João da Cruz, para trabalhar na lavoura e “desasnar”<sup>4</sup> na leitura os seus irmãos e os filhos dos outros trabalhadores rurais que trabalhavam naquela região. Mais tarde dona Titica Leonísia se tornou professora. Seu João da Cruz, ou João do Saco, é o meu avô paterno.

Mediante a realidade contextual vivenciada coletivamente nos Movimentos Sociais, na docência na EJA, apresentadas enquanto parte da nossa trajetória pessoal e profissional compreendemos a importância da nossa investigação qualitativa em torno da realidade curricular que permeia a nossa prática educativa na EJA, e reforçamos a necessidade de entendermos as implicações dessa vivência coletiva no currículo pensado, elaborado e praticado por nós professores assentados. A nossa compreensão acerca da complexidade que envolve a questão curricular deu origem ao nosso objeto de estudo, que se constitui no Currículo e nas práticas pedagógicas a partir das concepções e crenças dos professores assentados da Escola Municipal Francisca Leonísia Cruz, lugar reflexivo e dialógico onde exercemos a nossa prática educativa articulada pela dialogicidade freireana.

Nessa óptica definimos o nosso problema a partir da seguinte pergunta: quais as concepções dos professores acerca do currículo pensado, elaborado e praticado na Escola Municipal Francisca Leonísia Cruz – EMFLC - e como as crenças e concepções integram-se e articulam-se nesse currículo praticado.

---

<sup>3</sup> O termo homem alugado denominava os trabalhadores rurais que vendiam a sua força de trabalho e da sua família aos grandes latifundiários de suas regiões. Neste caso o agricultor João da Cruz levava a sua família para trabalhar naquele latifúndio e por lá ficavam por longos períodos, arranchados na antiga casa da fazenda, sede da primeira escola do nosso assentamento, que teve como professora Francisca Leonísia Cruz.

<sup>4</sup> Naquele contexto rural o termo desasnar significava ensinar as primeiras letras do alfabeto, ou seja, alfabetizar. Francisca Leonísia dominava a leitura e a escrita, além de possuir habilidades no campo da Matemática, por isso nas horas em que não estava trabalhando na lavoura, ensinava a ler e escrever os filhos dos outros trabalhadores que viviam naquele contexto.

O nosso estudo está inscrito na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo, do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e tem como objetivos: analisar a relação entre Currículo/Práticas Educativas da EJA e as concepções/crenças dos professores assentados e identificar nos instrumentos teórico-metodológicos utilizados por esses professores as concepções que fundamentam as suas práticas educativas.

A pesquisa aconteceu na Escola Municipal Francisca Leonísia Cruz e contou com a relevante contribuição do grupo cooperador, formado por seis professores assentados que lecionam na EJA da referida escola. A nossa escolha por esta instituição escolar se deu em virtude das questões pessoais e profissionais já apresentadas, bem com da nossa relação de pertencimento à escola e à comunidade, na condição de professora integrante do quadro efetivo de professores da referida escola, e militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST. Esses aspectos reforçam o nosso envolvimento nas lutas e desafios sociopolíticos das pessoas jovens e adultas da comunidade.

A relevância dessa pesquisa consiste na oportunidade de repensarmos as nossas visões e concepções, como professores que cuidam da formação escolar de pessoas jovens e adultas de uma comunidade assentada, inserida num contexto de exclusões e negações sociais.

Das perspectivas e paradigma assumidos nesse percurso investigativo, o nosso trabalho fundamenta-se numa abordagem emancipatória e compreende o currículo enquanto identidade e trajetória dos sujeitos. Delimitamos a nossa discussão a partir da educação emancipadora e transformadora (FREIRE, 1979, 1980, a 1980b,1987, 1992,1996 & 2007), por entendemos que o pensamento freireano nos possibilita a leitura de mundo, a tematização, a problematização e a conectividade, elementos fundamentais para o entendimento em torno da educação de jovens e adultos nos contextos de diversidade humana e desigualdade social.

Ampliamos as nossas discussões nos rastros do ideário democratizante de escola no MST, (CALDART, 2000, 2005), e compreendemos a relevância da escola enquanto um lugar de direito e de escolhas, onde a diversidade humana ocupa lugar significativo na construção do projeto educativo do campo. Nesta direção, em nossa abordagem curricular adotamos a concepção de currículo identidade e trajetória (SILVA, 2007), reconhecendo as padronagens culturais que permeiam o currículo, enquanto espaço de construção identitária dos sujeitos jovens e adultos (PINHEIRO, 2007).

Numa abordagem ideológica de escola refletimos em torno das relações de saber e poder, a partir de Apple (1989, 1995 e 2006), para analisarmos as concepções dos professores assentados acerca destas relações.

Ao pensarmos o currículo da EJA na diversidade da Educação do Campo, nos reportamos à perspectiva freireana, que nos possibilita compreender as formas ideológicas e ocultas dos interesses de outras classes sociais quando da organização e implantação de modelos educacionais excludentes e discriminatórios, que reforçaram ainda mais as desigualdades sociais, em detrimento dos direitos das pessoas imersas nos contextos de exclusão.

A investigação teve por fundamentos as orientações metodológicas educacionais de Ludke e André (1986), Pinheiro (2007) e Ibiapina (2004), fizemos uso da análise documental, das entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas. Esses procedimentos asseguraram o alcance dos nossos objetivos, permitindo-nos adentrar na prática curricular dos professores para compreendermos as suas concepções e crenças acerca do currículo pensado, elaborado e praticado na EJA da escola em foco.

Na análise documental selecionamos o Projeto Político Pedagógico – PPP e a Proposta Curricular da EJA, enquanto referenciais curriculares norteadores do processo de formação escolar das pessoas jovens e adultas da escola. Elencamos neste sentido, os seguintes eixos temáticos: Ser humano, Sociedade, Educação e Escola, inscritas no Projeto Político Pedagógico, e analisamos as conceituações e significações atribuídas a esses eixos, no intuito de melhor entender como os professores investigados vem desenvolvendo suas práticas pedagógicas na EJA e quais concepções respaldam seus fazeres.

No primeiro capítulo apresentamos a metodologia utilizada em nosso trabalho, articulada às nossas observações interpretativas acerca das perspectivas, paradigma e procedimentos assumidos nesta pesquisa educacional qualitativa. Os fundamentos e ações realizados possibilitaram-nos maior aproximação com o objeto de estudo, com os nossos objetivos, ampliando as nossas discussões em torno da relevância das questões que nos levaram a essa investigação interpretativa e reflexiva.

No capítulo 02 abordamos os fundamentos educacionais, políticos e culturais, que sustentam a nossa discussão, os quais se apresentam costurados às nossas primeiras observações, que perpassam o contexto de adversidades, diversidades e desafios da educação escolar no MST. Focamos a perspectiva epistemológica da educação libertadora/emancipadora (FREIRE, 1979), pois entendemos que essa discussão é necessária quando refletimos em torno das concepções e crenças dos professores, enquanto lugar/espaço



dialógico-reflexivos, em que é pensado, elaborado e praticado o currículo e as práticas pedagógicas da EJA. Quando pensamos o currículo da EJA na diversidade da Educação do Campo, como já explicitado anteriormente, nos remetemos à perspectiva freireana, que nos possibilita compreender os mecanismos utilizados pela elite dominante quando da organização e implantação dos modelos educacionais excludentes e discriminatórios, que reforçaram ainda mais as desigualdades sociais, em detrimento dos direitos das pessoas oprimidas. Dessa afirmativa, reforçamos a nossa concepção de escola democratizante (CALDART, 2000 e 2005), a qual reforça a necessidade de um projeto de educação do campo com uma visão de totalidade, contrapondo-se a visão setorial e excludente que ainda permanece nos dias atuais.

No capítulo 03 trazemos as nossas análises acerca dos resultados na pesquisa, os quais foram construídos a partir da análise documental, das entrevistas e sessões reflexivas, enquanto procedimentos utilizados para a coleta de informações neste caminhar investigativo. Essas análises, que se apresentam articuladas as falas dos professores, tratam das concepções desses professores acerca do Currículo praticado na EJA e das crenças enquanto um saber dos professores, que se encontra integrado e articulado a essas concepções neste currículo. No último capítulo traçamos as nossas considerações finais em torno desse trabalho investigativo, dando ênfase aos eixos de análises adotados nesta fase conclusiva.

Vivenciar essa experiência investigativa nos permitiu compreender o contexto sócio educacional em que são pensados e produzidos os referenciais curriculares que orientam a formação escolar e a prática docente na EJA, além de nos possibilitar argumentação, reflexão e construção de uma interpretação significativa do nosso objeto de estudo.

Portanto, reconhecemos a relevância do nosso trabalho, o qual nos oportunizou adentrar numa discussão necessária à prática docente crítica, reflexiva e democrática, entendida em nossa pesquisa como o lastro da educação das pessoas jovens e adultas da nossa escola e da nossa comunidade assentada. Investigamos uma situação local, no entanto sabemos que se trata de uma realidade global da EJA. Reconhecemos como uma tarefa muito complexa traduzirmos todos os aspectos que envolvem a problemática da Educação de Jovens e Adultos, por isso compreendemos enquanto inacabada e inconclusa a nossa investigação, pelo fato de estarmos inseridos num contexto humano diverso e adverso<sup>5</sup>, o dos Movimentos Sociais do Campo. Essa consciência exige do pesquisador humildade frente aos desafios

---

<sup>5</sup> O contexto diverso a que nos referimos contempla à diversidade humana, cultural, religiosa, política e econômica, presentes naquele lugar de subjetividades e identidades peculiares. Quando nos referimos ao contexto adverso nos reportamos às adversidades geográficas, políticas e econômicas que assolam às áreas de assentamentos rurais fazendo com as pessoas assentadas tenham seus direitos básicos negados.

encontrados e disposição para dar continuidade à questão que abraçou no universo da pesquisa científica.

## **1 A Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva crítica e transformadora: nosso compromisso nesta análise qualitativa**

*“Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão” (Paulo Freire, 1979)*

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico trilhado em nossa investigação qualitativa, o grupo cooperador, co-partícipe desta pesquisa, bem como os procedimentos que possibilitaram a coleta de informações. Articulamos a esses componentes as nossas observações interpretativas acerca das ações e dos procedimentos realizados, os quais dão ênfase à realidade histórico-social em que estão inseridos a escola, campo investigativo, e o nosso objeto de estudo.

Neste caminhar metodológico a leitura interpretativa e crítica dos documentos que referenciam a prática pedagógica na EJA, do PPP e da Proposta Curricular nos permitiu adentrar nas concepções curriculares regulamentadas pelo grupo de professores, implicando na tessitura de reflexões acerca de suas práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino e mais especificamente na realidade do Assentamento rural.

O compromisso coletivo pactuado com o grupo cooperador foi decisivo para que realizássemos os procedimentos adotados nesse percurso metodológico. Nesse sentido, a preocupação do grupo com a realidade contextual da EJA, bem como o comprometimento com a construção de um projeto educativo crítico e emancipador, nos instigaram a compreender as concepções dos professores que permeiam o currículo pensado e praticado na EJA da Escola Municipal Francisca Leonísia Cruz.

### 1.1 O olhar qualitativo e a prática do professor na realidade histórico-social do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST: desafios e perspectivas...

A curiosidade instigadora, o comprometimento com um fazer pedagógico crítico-emancipador, a docência em EJA e a vivência num assentamento rural foram fatores decisivos para o surgimento desta pesquisa em torno da diversidade da educação de jovens e adultos do

campo, inseridos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. A pesquisa se insere na problemática que envolve o fazer pedagógico da EJA do campo e nos remete ao entendimento da função social do professor, buscando compreender como os professores assentados pensam e organizam o currículo e a partir desse executam as suas práticas pedagógicas.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32)

Nesta coerência a investigação qualitativa que respalda as nossas buscas e indagações é tecida no coletivo, através das atitudes partilhadas, das vivências e das experiências acerca do currículo pensado, organizado e praticado na EJA da Escola Francisca Leonísia Cruz. Neste caminhar metodológico buscamos entender a problemática atual de completo desestímulo, por parte dos professores, os quais demonstram apatia e “desesperança” no trabalho com os alunos da EJA. Estamos vivendo um dos piores momentos da história da EJA da Escola Francisca Leonísia da Cruz. Durante os anos de 2004, 2005, 2006 e 2007, funcionávamos com todos os níveis desta modalidade de ensino. Na época do início da pesquisa atendíamos apenas o nível I, sendo que atualmente a escola atende três níveis, I, III e IV. A realidade adversa vivenciada pela EJA quando começávamos as nossas investigações foi um dos fatores que nos instigou a compreender o Currículo e as Práticas Pedagógicas que fundamentam e orientam a prática dos nossos professores assentados.

Em nossa proposição metodológica compreendemos que as concepções dos professores acerca do currículo e as crenças desses professores, imersas nesse currículo precisam ser tomadas como referência para as reflexões em torno da construção ou reconstrução de um Currículo que valorize as subjetividades<sup>6</sup> e identidades camponesas, respeite os aspectos sociais, culturais e políticos do projeto educativo do campo e, sobretudo, que possibilite uma formação escolar crítica e democrática para as pessoas jovens e adultas no contexto de lutas e embates do MST.

Em virtude da problemática apresentada nos propomos a analisar a relação entre o Currículo e as Práticas Educativas da EJA e as concepções político-pedagógicas dos

---

<sup>6</sup> Conforme Silva (2000, p.101), a palavra subjetividade é utilizada amplamente na teorização social contemporânea, com múltiplas conotações. É com frequência tomada como sinônimo de sujeito. Em termos gerais, refere-se às propriedades e aos elementos que caracterizam esse sujeito.

professores assentados, que cuidam da formação humana e profissional das pessoas jovens e adultas daquela comunidade assentada.

Em conformidade com Pinheiro (2007) compreendemos a pesquisa como um espaço de entendimento da complexidade que permeia as relações educacionais e sociais da escola em foco, a partir das análises relacionais entre o Currículo, as práticas educativas e as concepções e crenças dos professores.

A caminhada a que nos propomos apoia-se nos princípios gerais do materialismo histórico dialético por entendermos como pertinentes às metas estabelecidas na investigação do objeto de estudo considerado a partir das relações estabelecidas nos contextos sociais, culturais e políticos em que está inserido. Nesta perspectiva o método nos auxiliará na elaboração dos elementos norteadores e orientadores da investigação-ação, que considera o percurso investigativo como sendo um fenômeno interdependente dos contextos em que a pesquisa se insere.

O materialismo histórico dialético auxilia na compreensão de que a origem da vida consciente e do pensamento abstrato é determinada na interação do organismo com as condições de vida social, e nas formas sociais e históricas de vida da espécie humana e não, como muitos acreditavam, no mundo espiritual e sensorial do homem. Deste modo, propõe que para analisar o reflexo do mundo exterior no interior da mente, devemos partir das interações mantidas pelos indivíduos na realidade material e concreta em que eles estão inseridos. (IBIAPINA, 2004, p.38/9)

Por esta ótica a nossa escolha teórico-metodológica considera o percurso da investigação e análise qualitativas, como sendo um espaço do dinamismo do pensamento, da realidade em movimento e da capacidade humana de refletir e intervir no mundo social em que está inserido. Esta capacidade advinda do entendimento do homem enquanto sujeito social pode oferecer-lhe instrumentos para a transformação da sua própria vida e do mundo social. Nesta direção optamos pela pesquisa qualitativa por entendermos como a modalidade que melhor enfoca as questões educacionais numa visão crítica de permanente reflexão favorecendo a compreensão em torno da realidade social e dos fenômenos educativos historicamente produzidos.

Entender os fenômenos educativos e analisá-los sob a ótica de uma teoria metodológica implica no entendimento em torno dos princípios que regem esta teoria. Em nosso caso, a escolha pela Pesquisa Qualitativa do tipo interpretativa, reflexiva e dialógica enquanto campo investigativo e de análise deu-se dentre outros fatores pelo reconhecimento dos princípios, procedimentos e ações desta modalidade de pesquisa como sendo aqueles que

possibilitam maiores contribuições para as reflexões coletivas acerca das subjetividades dos sujeitos investigados, das suas concepções, bem como dos conhecimentos que são possuidores, ampliando a multiplicidade de possibilidades de conhecermos e nos fazermos conhecer dentro das proposições estabelecidas na pesquisa enquanto instrumentos para o desvendamento e desvelamento<sup>7</sup> do objeto de estudo.

Ao construirmos nosso método de investigação e análise, partimos do referencial de que as pesquisas na área social, fundamentadas na metodologia qualitativa, possibilitam procedimentos diferenciados, de acordo com questões específicas a cada contexto, visando responder à multiplicidade de formas na convivência social e possibilitar a transferibilidade dos resultados da investigação para outras situações. (PINHEIRO, 2007, p.35)

Nessa perspectiva, o caráter qualitativo em nossa pesquisa nos permite usar procedimentos e ações que ampliam as possibilidades de análises e investigações do objeto de estudo, além de reconhecê-lo como de grande relevância no contexto educacional específico em que se insere a nossa investigação.

Nesse sentido, ao situarmos o objeto de estudo no contexto diverso e adverso do MST, sabemos também da necessidade de opções metodológicas que possam nos auxiliar na compreensão de um contexto humano plural, o do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, MST, considerando principalmente a nossa relação de pertencimento à comunidade<sup>8</sup> enquanto assentada, professora da escola e pesquisadora.

Na realidade histórico-cultural em que se insere a nossa pesquisa precisamos também valorizar a identidade dos sujeitos sociais jovens e adultos pertencentes a um contexto de exclusão, por isso propomos a utilização de procedimentos metodológicos que melhor atendam as questões específicas do nosso objeto de estudo e da comunidade escolar em que se insere o nosso caminhar investigativo-qualitativo. Concebemos os quefazeres na pesquisa qualitativa como instrumentos que permitem diferentes olhares acerca de questões gerais ou específicas do objeto de estudo, esses instrumentos favorecem a interação entre pesquisador e pesquisados.

A nossa abordagem qualitativa de caráter interpretativo, reflexivo e dialógico, compreende o caráter social da pesquisa científica e o seu comprometimento com a realidade histórico-cultural da sociedade contemporânea. Em nosso caso, enquanto pesquisadora e

---

<sup>7</sup> Chamamos de desvendamento o ato de revelar algo desconhecido e desvelamento entendemos como a ação de tirar o véu de algo que estava propositalmente oculto.

<sup>8</sup> Comunidade – grupo social considerado com um todo, em virtude de aspectos geográficos, econômicos e de uma mesma herança cultural e histórica. (PINHEIRO, 2007)

professora, o nosso comprometimento social diz respeito à problemática educacional vivenciada pelas pessoas jovens e adultas da nossa escola. Consideramos relevante em nossa investigação a condição de pertencimento destas pessoas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, que representa em nosso entendimento um dos espaços sociais onde as pessoas jovens e adultas constroem a sua identidade e deixam marcas das suas subjetividades enquanto sujeitos pertencentes a contextos de exclusão.

Neste sentido nos comprometemos com uma investigação qualitativa que fortaleça a dimensão social da pesquisa e do pesquisador quando voltados para o estudo dos problemas que afetaram ou afetam os grupos minoritários e excluídos. Trata-se da construção científica a favor do homem, preocupada com o seu contexto sócio-cultural, com seus interesses e desejos, frente às adversidades da sua realidade histórico-econômica. Em nossos estudos a relevância desta pesquisa qualitativa se dá dentre outros fatores pela relação de pertencimento do professor/pesquisador com a sua comunidade assentada, bem como pelo exercício da docência na EJA nos movimentos sociais. Assim podemos pensar a pesquisa como uma atividade humana que não está situada acima ou isolada da vida das pessoas, mas sim intrinsecamente ligada às atividades comuns e correntes do ser humano e neste caso, do professor/pesquisador.

É importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LUDKE, 1986, p.3).

Compreendemos que o percurso investigativo a que nos propomos deve situar-se dentro das atividades cotidianas do professor/pesquisador, dos jovens e adultos da comunidade escolar na qual a pesquisa se insere, bem como na problemática que envolve os aspectos curriculares e as práticas pedagógicas da EJA na Escola Francisca Leonísia. Para isso nos respaldamos também na dialogicidade de Freire, enquanto mola impulsora das ações, nos procedimentos e nos instrumentos pertinentes as nossas escolhas teórico-metodológicas. Desta forma aproximamos a atividade de pesquisa científica da vida diária do educador, dos educandos, da comunidade escolar, das pessoas integrantes do MST, além de

desmitificarmos a concepção da pesquisa científica como privilégio de seres dotados de poderes especiais.

Animamo-nos a fazer da nossa pesquisa qualitativa uma atividade humana que favoreça a compreensão em torno da dinâmica curricular da EJA, e das relações existentes entre esta dinâmica e a problemática que envolve questões específicas como: inadequação curricular, repetência, reprovação, evasão, analfabetismo, desenvolvimento sustentável, dentre outras.

Ao adotarmos a metodologia qualitativa, os instrumentos de pesquisa que orientarão as trilhas a serem percorridas nesta relação dialógica seguirão os rastros do cotidiano da EJA, que se configura como sendo um dia-a-dia de diversidades e adversidades, onde a troca de experiências e vivências professor/aluno, o aprender junto e a partilha dos sonhos e das angústias, constituem-se como espaços investigativos da dinâmica Curricular e das práticas pedagógica da EJA na Escola Francisca Leonísia Cruz, instituição enraizada nos movimentos sociais.

Na pesquisa qualitativa o processo dialógico, respaldado pela dialogicidade freireana instaurado na investigação, fortalece a autonomia dos sujeitos envolvidos oportunizando a construção coletiva da reflexão-ação enquanto um dos princípios norteadores da discussão pedagógica, que é também um debate político e social em virtude do contexto em que se inserem o objeto de estudo e o fazer docente. Nesse sentido a dialogicidade emerge na problematização das questões de pesquisa, como sendo um processo coletivo e interativo, que implica na participação autônoma e no envolvimento do pesquisador e dos pesquisados responsáveis pela construção do percurso investigativo a ser trilhado na pesquisa.

[...] o estudo “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (ANDRÉ, 1986, p.23/4)

Nessa visão, reconhecemos que a pesquisa qualitativa nos oferece o respaldo para o ideário coletivo desejado na investigação, o qual pode possibilitar a participação e a inovação, bem como a compreensão necessária em torno do cotidiano escolar que permeia as nossas reflexões em torno da problemática da EJA, centralizando-nos nas questões pertinentes ao Currículo Praticado em nossa escola.



A nossa investigação coletiva possibilitará uma reflexão em torno das práticas educativas e das concepções acerca do currículo e crenças imersas nesse processo, fornecendo-nos elementos essenciais à compreensão dos aspectos sócio-pedagógicos que podem afetar a formação das pessoas jovens e adultas da Escola Francisca Leonísia Cruz.

Neste percurso investigativo qualitativo pensamos a perspectiva da construção e reconstrução de novos conceitos a partir da dialogicidade e autoformação instauradas pelo, no e com o pesquisador e o grupo cooperador na pesquisa. Desta forma instauramos também a partir desta interação pesquisador/grupo um processo de mediatização e de partilha de interesses que favorece o espaço do aprender e partilhar permanentes. Os interesses sócio-políticos da pesquisa são respaldados pela autonomia do pesquisador e do grupo cooperador, sujeitos reconhecidamente possuidores de voz e vez.

Mediante esta postura problematizadora, estimulamos as práticas educativas criativas e a resolução dos problemas que permeiam o fazer pedagógico. As ações e os procedimentos da e na pesquisa são exercidas e constituídas pelo pesquisador e grupo a partir dos objetivos e interesses comuns estabelecidos.

Pesquisar qualitativamente significa compreender a enorme capacidade humana de permanentemente aprender e aperfeiçoar os saberes, de produzir transformações em sua prática social, além de reestruturar as práticas já construídas. Nesse permanente processo de aprendizagens a interação entre pesquisador/pesquisados representa um caminho para os ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão que fundamentam os nossos estudos.

Em suma, neste contexto, enquanto professores/pesquisadores rompemos com os modelos de pesquisa positivistas que nos colocam como espectadores dos saberes elaborados por outras pessoas e nos afirmamos como pesquisadores e produtores dos saberes da nossa prática, que se constituem enquanto referência para reflexões em todo o âmbito educativo e em nosso no âmbito curricular.

## 1.2 O grupo cooperador: os professores assentados que cuidam da formação escolar na EJA

O perfil do grupo cooperador<sup>9</sup> foi sendo construído durante a pesquisa a partir do desejo de comprometimento por parte dos colegas da escola, no tocante ao nosso trabalho

---

<sup>9</sup> Denominamos de grupo cooperador, o grupo formado pelos seis professores assentados, que participaram das entrevistas e sessões reflexivas e que são em nosso entendimento co-partícipes desta pesquisa. O termo cooperador faz referência à cooperação – processo social no qual dois ou mais indivíduos (ou grupos) atuam de forma conjunta para atingir um objetivo comum. (QUEIROZ, 2003)

investigativo. Esta tarefa de selecionar entre o grupo de professores assentados aqueles que participariam diretamente da pesquisa como integrante do grupo cooperador se constituiu como uma tarefa difícil, pois do total do quadro efetivo de doze professores, dez queriam participar. No entanto, optamos pelos colegas que trabalham com esta modalidade de ensino, considerando a formação inicial e continuada, a vivência e o tempo de atuação na escola, bem como a atuação destes no MST.

Trabalhamos com um grupo de 06 (seis) professores, 03 homens e 03 mulheres, com faixa etária entre 30 e 47 anos de idade. Deste grupo 04 (quatro) possuem Licenciatura Plena em Pedagogia, e um deles está cursando Especialização em Metodologia da Educação Básica. Os outros 02 (dois) professores cursaram o Ensino Médio (Magistério e Científico). Todos os professores do grupo cooperador atuaram em todos os níveis da EJA, durante os anos de 2005 à 2008 e estão na escola desde o contexto de surgimento da comunidade. Hoje, esses professores estão atuando também no ensino regular, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e do 6º ao 9º ano. Ressaltamos que esse grupo cooperador exerce a docência na EJA e participa diretamente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), na condição de assentados da Reforma Agrária. Alguns do grupo ocupam cargos na diretoria. Dos 06 (seis) professores, cinco são efetivos e 01 (um) atua como contrato temporário sendo renovado anualmente.

No tocante ao tempo de atuação desses professores, 03 (três) contam com mais de 20 (vinte) anos de docência, dos quais 14 (catorze) anos dedicados à EJA, 01 (um) professor tem 06 (seis) anos de atuação na EJA e 02 (dois) trabalham na escola há mais 04 (quatro) anos. Entendemos que em virtude do tempo de atuação na EJA, esses professores possuem conhecimentos significativos às particularidades desta modalidade de ensino marcada pela exclusão social, porém não possuem uma formação profissional específica na EJA, que lhes oportunizem ampliar os conhecimentos relevantes a essa modalidade de ensino especialíssima.

Nesse sentido, nos preocupamos em identificar os Cursos de formação continuada oferecidos a esses professores e constatamos que os mesmos participaram do PROLER- Programa Nacional de Incentivo à Leitura, do FORMAGESTE- Formação de Gestores Escolares e do PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, os quais foram promovidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de Florânia, a partir das parcerias com a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte, SEEC,

---

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UFRN e Serviço Social da Indústria – SESI. No entanto, não tiveram oportunidade de participar de Cursos de formação continuada na Educação de Jovens e Adultos.

Em suma, compreendemos que esses professores necessitam de uma formação continuada que lhes proporcione um processo permanente de reflexão acerca das suas práticas educativas, bem como da relação destas com as diretrizes curriculares que permeiam o projeto educativo da EJA na escola e nos movimentos sociais. No entanto, a participação desses professores na pesquisa contribui muito porque a partir das suas vivências e experiências pedagógicas na EJA será possível compreender como o currículo é pensado e praticado na escola campo de nossa investigação.

### 1.3 Os procedimentos na pesquisa: análise documental, entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas

Os procedimentos escolhidos para a coleta de informações surgiram a partir de questões relevantes em nosso trabalho, bem como de objetivos construídos em nosso trabalho investigativo. Optamos pela análise documental, entrevista e sessões reflexivas, pois compreendemos que estes procedimentos nos permitiram a aproximação entre as questões problematizadoras, a realidade vivenciada no MST e o Currículo pensado, elaborado e praticado na Escola Francisca Leonísia.

Iniciamos este percurso metodológico analisando os documentos da escola, os quais trazem as diretrizes curriculares da EJA e representam a prescritividade que orienta o trabalho docente e a formação escolar das pessoas jovens e adultas. A partir dos documentos utilizados na análise documental aprofundamos as discussões em torno das questões que orientaram as entrevistas e as sessões reflexivas. Essas discussões perpassam por indagações fundamentais acerca de como os professores pensam e organizam o Currículo da EJA na escola em estudo.

Em nossa investigação a análise documental se constituiu como um procedimento relevante para estabelecermos relações entre o objeto de estudo, a problemática e os discursos existentes. Para isso tomamos como referência o que temos prescrito nos referenciais teórico-metodológicos que sustentam a prática docente na Escola Francisca Leonísia.

Os documentos selecionados nesta fase investigativa exploratória foram o Projeto Político Pedagógico – PPP e a Proposta Curricular da EJA. Esses documentos são importantes referenciais para as questões específicas da EJA apresentadas em nossa pesquisa, e sua seleção se deu a partir da necessidade de compreendermos os referenciais curriculares que

orientam a prática docente, bem como as discussões, indagações e problematizações que permeiam o objeto de estudo.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.(ANDRÉ, 1986,p.39)

Na análise dessas fontes documentais, consideramos as reflexões, concepções e crenças do grupo cooperador, no intuito de nos aproximarmos o máximo possível das questões relevantes acerca do currículo e das práticas pedagógicas. Ao fazermos a análise desses documentos fortalecemos as proposições na pesquisa, principalmente aquelas que buscam compreender os aspectos da relação concepção curricular x práticas educativas, na escola e na comunidade. Para a compreensão desta relação curricular realizamos as entrevistas e as sessões reflexivas a partir de quatro eixos temáticos que se apresentaram como fios condutores das nossas discussões e reflexões.

Neste sentido, construímos a partir dessas análises, bases sólidas para as nossas reflexões em torno do Currículo e das Práticas Pedagógicas da EJA, considerando a dimensão sociopolítica e a organização Curricular.

#### 1.4 As entrevistas semiestruturadas: interagindo com os professores assentados

Como já apontado, em nosso trabalho investigativo optamos por procedimentos metodológicos que nos oferecessem condições de estabelecer com o grupo cooperador uma relação de interação, diálogo e confiança. Para isso, optamos também pelas entrevistas semiestruturadas como um dos instrumentos na coleta de informações. Essas entrevistas permitiram um clima de espontaneidade, interação e aceitação entre o entrevistador/pesquisador e o grupo cooperador, o que favoreceu uma influência recíproca.

Por não obedecerem a uma sequência rígida de perguntas, as entrevistas propiciaram informações que fluíram de maneira autêntica, sem que as respostas fossem direcionadas para um rumo desejado. Caracterizam-se pelo diálogo livre, no entanto carregado de intenções e propósitos, pois na medida em que a aceitação mútua se instala entre entrevistador e entrevistados, os mais diversos assuntos e temas são tratados, desde os de ordem pessoal aos mais complexos, o que oportuniza esclarecimentos, correções e adaptações necessárias. Nesse

sentido, essas características são fundamentais para a obtenção das informações pretendidas pelo entrevistador.

O texto construído durante as entrevistas é um ato social e interativo que permite até certo ponto compreender a realidade em que vive o sujeito; é o ponto de partida para a mediação com seus valores morais e sua ação no coletivo (PINHEIRO, 2011, p.132)

A partir do diálogo livre as reflexões emergem e o entrevistador deve estar atento às expressões, gestos, hesitações, enfim, a toda comunicação que favoreça a compreensão do que foi dito efetivamente. Em nosso trabalho a comunicação estabelecida a partir da fala, da palavra dita, favorece o entendimento das concepções e crença dos professores acerca dos elementos constitutivos do Currículo e de suas práticas pedagógicas na EJA. Nesta direção a palavra dos sujeitos é o instrumento para o entrevistador compreender a realidade em que se insere o objeto de estudo, “a palavra é um ato concreto, um guia para compreender a realidade social do sujeito; é o ponto de partida para a mediação com seus valores morais e sua ação no coletivo”. (PINHEIRO, 2007, p.45). Nesta consonância por compreendermos a importância da palavra e da fala nas discussões e reflexões, fizemos a opção pelas entrevistas semiestruturadas, e em função do objeto de estudo delimitado, organizamos essas entrevistas a partir de quatro eixos temáticos: EJA, Currículo da EJA, Prática Pedagógica Curricular no MST e Integração de saberes/fazer docentes da formação e da vivência no MST. Esses eixos orientaram as discussões e as análises empreendidas na análise documental, nas entrevistas e nas sessões reflexivas, além de fundamentarem questões relevantes do objeto de estudo e da pesquisa.

As entrevistas aconteceram a partir de um diálogo flexível, democrático, quando o grupo aproximou-se ainda mais do nosso objeto de estudo. Neste sentido André (1986) ressalta:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas, mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer constatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (ANDRÉ, 1986, p.34)

Inicialmente priorizamos os eixos EJA e Currículo da EJA, a partir dos quais buscamos entender qual a concepção de EJA e de Currículo por parte dos professores, como esses professores lidavam com a problemática atual em que se encontra esta modalidade de

ensino na escola Francisca Leonísia e como organizavam os conteúdos em virtude desta realidade adversa. Intencionamos ainda entender se esses professores integram os saberes que os alunos trazem da vivência no MST. Refletimos acerca das estratégias metodológicas utilizadas pelos professores na seleção dos conteúdos e a relação destas com as percepções e crenças docentes acerca do Currículo.

Nos eixos Prática Pedagógica Curricular no MST e Integração de saberes/fazeres docentes da formação e da vivência no MST, buscamos entender as dificuldades que os professores encontram no desenvolvimento de sua prática pedagógica, como esses professores integram os saberes trazidos pelos alunos, e se esta integração garantia a aprendizagem desses alunos, na percepção dos professores, respeitando as suas origens, a identidade destes e dos Movimentos Sociais.

Para construirmos este roteiro pensamos o objeto de estudo partindo de questões relevantes na pesquisa, dentre as quais a relação de pertencimento do pesquisador com o grupo, o conhecimento acerca das dificuldades didático-pedagógicas da EJA, o conhecimento acerca do Currículo e a Prática Pedagógica, bem como a vivência no MST.

Em síntese, essas questões orientaram e fundamentaram as discussões, as reflexões e a ação do grupo cooperador, permitindo que retomássemos o objeto de estudo numa perspectiva compreensiva acerca do que nos propomos na pesquisa e do que efetivamente estávamos construindo neste percurso metodológico.

### 1.5 As sessões reflexivas: espaços de formação coletiva

No percurso metodológico fizemos escolhas muito importantes no intuito de construirmos um espaço de formação coletiva. Para isso, consideramos aspectos relevantes dentre os já enfatizados, na nossa relação de pertencimento com a comunidade e a escola. Compreendemos a necessidade de diferenciarmos, como já a nossa atuação naquele momento, que não seria de professora da escola, nem de companheira de luta, militante do MST, mas de pesquisadora, tendo, portanto objetivos previamente elaborados no tocante às descobertas na pesquisa, os quais não deveriam ser influenciados pelo nosso envolvimento nas diversas causas da comunidade. Nesse sentido, [...] a sessão reflexiva é traduzida, por trazermos a cada uma delas um olhar diferenciado, ampliado e fertilizado para novos diálogos e aprendizados à formação [...] (PINHEIRO, 2011, p. 133). Esses diálogos se configuram como ponto de partida para a construção e reconstrução de novos conceitos por parte do grupo envolvido.

Em decorrência do envolvimento da escola e em especial dos colegas na pesquisa, entendemos que precisaríamos utilizar procedimentos que favorecessem o processo de discussão democrática caracterizado pela voz dos sujeitos frente às discussões, às descobertas e acima de tudo, frente aos nossos propósitos rumo à construção de um projeto educativo para a EJA da nossa escola.

Entendemos a necessidade de reflexão e ação, no qual a nossa relação de pertencimento ao grupo cooperador não aparecesse como um fator que influenciasse nos resultados encontrados na pesquisa. Precisávamos respeitar o espaço democrático e dialógico construído durante toda a nossa investigação.

Ao utilizar procedimentos que melhor atendessem as nossas indagações, sem que fossem manipuladas as informações, mascarados os resultados, precisávamos optar por procedimentos para a coleta de dados, que proporcionassem o máximo possível de veracidade às nossas afirmações e clareza às nossas proposições. Nesse sentido, à medida que íamos fazendo as escolhas, íamos também vislumbrando com muita segurança os procedimentos necessários para que a pesquisa caminhasse num clima de discussão, reflexão e ação pensadas anteriormente.

Mediante o exposto, optamos pelas sessões reflexivas por reconhecê-las como um espaço de formação coletiva que nos auxiliaria no processo reflexivo a que nos propomos. Nesse espaço coletivo “O processo reflexivo consiste justamente na possibilidade dos professores, em formação, poderem repensar e modificar seus objetivos a partir de discussões sobre o seu ensino” (IBIAPINA, 2004, p.103). Nesse sentido, esperávamos que o grupo cooperador pudesse se motivar mutuamente, no intuito de construirmos e reconstruirmos reflexivamente e coletivamente novos conceitos, novas interpretações em torno das nossas concepções do currículo e crenças articuladas ao currículo pensado e praticado na educação de jovens e adultos, bem como da nossa prática educativa.

Em nosso grupo cooperador, as sessões reflexivas aconteceram a partir de reuniões semanais, que tiveram início no mês agosto/2011 e foram finalizadas no mês de outubro/2011. Ressaltamos que as discussões e reflexões empreendidas foram pensadas a partir dos eixos temáticos trabalhados nas entrevistas semiestruturadas.

Realizamos oito sessões as quais representaram um importante espaço de formação coletiva, em que o diálogo amoroso e respeitoso entre os professores do grupo cooperador foi decisivo para discutirmos as diversas possibilidades de intervenção na realidade atual por que passa a EJA da nossa escola. A respeito desse diálogo amoroso Freire (1980) afirma:

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis. (FREIRE, 1980, p.43)

Nesse sentido as sessões reflexivas foram principalmente o lugar de voz e vez dos professores que vivenciam conjuntamente as mesmas angústias e dificuldades de uma modalidade de ensino marcada pela exclusão social. Por isso, faz-se necessário uma ação partilhada coletivamente, que esteja respaldada pelo nosso compromisso social com os nossos alunos jovens e adultos, que necessitam da nossa disposição para transformarmos esta realidade de exclusão social numa nova realidade de inserção social dessas pessoas.

Em suma, vivenciar essa experiência investigativa de formação coletiva nos permitiu compreender os referenciais curriculares que orientam a formação escolar e a prática docente na EJA, além de nos possibilitar argumentação, reflexão, construção e reconstrução de uma interpretação significativa do nosso objeto de estudo.



## 2 O Currículo da EJA na diversidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST

*A bandeira vermelha se moveu  
É um povo tomando posição  
Deixe o medo de tudo pra depois  
Puxe a faca, desarme sua mão  
Fique muito tranqüilo pra lutar  
Desamarre a linha da invasão  
A reforma está vindo devagar  
Desembocar no rio da razão  
Disparada de vacas e de bois  
É o povo tomando posição  
É o povo tomando direção*

*Sem-Terra  
(Zé Ramalho)*

Neste capítulo apresentamos os fundamentos educacionais, políticos e culturais, que sustentam a nossa discussão, os quais se apresentam articulados as nossas primeiras observações, as quais perpassam o contexto de adversidades, diversidades e desafios da formação escolar das pessoas jovens e adultas na Escola Municipal Francisca Leonísia. Nessas observações focamos a escola campo de pesquisa e consideramos os aspectos relevantes na discussão e reflexão em torno do currículo e das práticas pedagógicas na EJA. Adentramos numa reflexão crítica ao abordarmos a educação do campo na contemporaneidade, a partir de um novo olhar acerca do compromisso social do professor da EJA nos contextos de exclusão social. Nesse novo olhar consideramos as relações de poder estabelecidas nos referenciais curriculares adotados pelas escolas quando da organização dos currículos e das práticas dos professores.

Retomamos a perspectiva epistemológica da educação libertadora/emancipadora Freire (1979, 1980, 1987, 1992, 1996 e 2007), pois entendemos que essa discussão é necessária quando refletimos em torno das concepções e crenças dos professores enquanto lugares/espacos dialógico-reflexivos, onde são pensados, elaborados e praticados o currículo e as práticas pedagógicas da EJA.

Reforçamos que a nossa pesquisa que trata do Currículo e das Práticas Pedagógicas em EJA, tem suas raízes na Educação do Campo inserida no contexto do Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), lugar de lutas e desafios onde as pessoas imersas neste contexto de exclusão social lidam com adversidades que comprometem o crescimento humano em todos os seus aspectos.

Mediante o exposto, reconhecemos a importância desta escola enquanto um lugar profícuo para uma investigação qualitativa em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), inserida no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Nessa investigação refletimos também em torno dos princípios da Educação do Campo e da relação destes com as diretrizes curriculares da EJA.

Nesta caminhada entendemos o Currículo e as Práticas Pedagógicas em EJA, enquanto âncoras de todo o processo dialógico-reflexivo instaurado na pesquisa-ação que envolve o pensar coletivo e o partilhar das experiências dos professores no tocante aos que-fazeres das suas práticas educativas cotidianas, as quais inseridas num contexto de adversidades requerem a reflexão na prática, como pressuposto de uma postura crítica e democrática, que possa favorecer o entendimento da função da escola e do professor naquela comunidade.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhes são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência (FREIRE, 1979, p.16)

Considerando que na sociedade contemporânea o indivíduo passa um período longo de sua vida na escola - período da construção de sua identidade pessoal e social – faz-se importante que os professores responsáveis por sua formação, tenham reconhecimento das suas concepções acerca do currículo e crenças que o compõe, bem como sejam capazes de relacionar os seus saberes às práticas educativas que executam. A partir desses pressupostos compreendemos que seja possível aos professores se reconhecerem como sujeitos ativos dessa prática, entendendo a necessidade de um projeto comum de educação escolar do campo, que possibilite uma atuação coerente e articulada com uma ideia de um homem camponês possuidor de identidade e incluído numa sociedade globalizada.

Nessa óptica o desvelamento, aprofundamento e a compreensão acerca das concepções e crenças dos professores no currículo pensado, elaborado e praticado na escola em estudo, favorece a compreensão das suas práticas educativas, e dos instrumentos teórico-metodológicos utilizados pelos mesmos na formação das pessoas jovens e adultas da escola.

No tocante as perspectivas teóricas, as nossas escolhas se fundamentam nas concepções críticas e pós-críticas, (SILVA, 2007) e APPLE (2006), que abordam o Currículo enquanto trajetória, percurso, caminho, processo de construção de identidade e poder.

Nesta direção ao conduzirmos as nossas discussões pelo viés crítico e democrático da docência nos reportamos a VALE, (2001), CALDART, (2000), MOLINA e AZEVEDO DE JESUS, (2005), que nos permitem conduzir as nossas reflexões e diálogos numa perspectiva articuladora entre a instituição escolar e a comunidade. Nesses espaços os professores assentados atuam no processo de conscientização das pessoas jovens e adultas, e buscam uma educação humanizadora e emancipadora, defendida pelos ideais de Paulo Freire.

Portanto, é essa perspectiva crítica da docência na EJA, que nos orienta nas discussões e reflexões em torno do Currículo pensado, elaborado e praticado pelos professores da escola campo de pesquisa.

## 2.1 A Escola do Campo e a contemporaneidade: uma questão de comprometimento da docência na EJA

A escola atual que se apresenta enquanto espaço para escolhas, conquistas e transformações sociais, deve ser também o lócus para construções dialógico-reflexivas, em torno dos processos que fundamentam a elaboração dos currículos e das práticas pedagógicas que subsidiam o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, a elaboração das diretrizes curriculares de ensino na escola campo de nossa investigação, deve priorizar a discussão acerca de uma escola do campo que respeite a identidade das pessoas campesinas e possibilite a melhoria nas condições de vida dessas pessoas, principalmente pelo fato de a escola estar imbricada no MST.

A escola do campo e, sobretudo a do MST se depara com muitos desafios dentre os quais o de pensar e elaborar um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que seja criado a partir da vida desses trabalhadores e das suas trajetórias de luta junto as suas organizações. Por isso, faz-se importante que a educação do campo ultrapasse a crise dos paradigmas educacionais vigentes e consiga gestar o seu projeto educacional, valorizando a identidade e a subjetividade das pessoas campesinas, considerando que essas pessoas vivem numa sociedade contemporânea complexa e de acentuadas exclusões sociais.

Nessa perspectiva, compreendemos que é preciso avançar nas reflexões que combinam as diferentes políticas educacionais direcionadas à população do campo e a educação enquanto projeto de desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Em

nosso entendimento, faz-se necessário superar as visões de atrelamento da educação a paradigmas econômicos estreitos que fundamentaram por muito tempo a educação rural em nosso país e que favoreceram o empobrecimento da educação escolar dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Nesse sentido Caldart (2005) reforça a necessidade da gestão de um projeto de educação do campo com uma visão de totalidade, contrapondo-se a visão setorial e excludente que ainda permanece nos dias atuais.

A Educação do Campo se afirma no combate aos pacotes (tanto agrícolas como educacionais) e na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe a visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado (CALDART, 2005, p. 13/52).

Nesse cenário de crise de paradigmas emerge questionamentos em torno do papel da escola e da função social do professor frente o mundo contemporâneo. A instituição escolar compreendida enquanto lugar de interação e socialização dos sujeitos vivencia crises que afetam diretamente o fazer docente. A credibilidade da escola enquanto lugar de formação de pessoas passa a ser questionada no tocante ao atendimento ou não as demandas do mundo do trabalho, bem como aos anseios das pessoas envolvidas no processo educativo.

Nesta conjuntura o professor se constitui como mediador no processo de conscientização dos sujeitos em torno de um projeto de educação que priorize a formação humana em todos os aspectos da vida coletiva sem deixar de lado a identidade da comunidade na qual a escola se insere. Trata-se de um projeto de educação ligado à vida das pessoas, e principalmente que se ocupe das funções exercidas por essas pessoas em suas comunidades e na sociedade atual.

Entendemos que um dos desafios da educação escolar do campo diz respeito ao direito das pessoas jovens e adultas a uma formação escolar no lugar onde vivem e se organizam socialmente, ou seja, nas suas comunidades. Partimos do princípio que essas pessoas precisam de uma educação escolar ligada a sua cultura e as suas necessidades humanas e profissionais. Por isso, as diretrizes curriculares da EJA precisam ser analisadas quanto à perspectiva de comprometimento com uma nova educação do campo que respeite a diversidade humana local e compreenda a formação escolar das pessoas jovens e adultas em toda a sua complexidade.

Na Escola Francisca Leonísia os desafios educacionais encontrados pela EJA se confundem com as lutas do MST e das suas famílias. Como modalidade de ensino voltada para as pessoas pertencentes a um contexto de exclusão, convivemos com obstáculos duplamente relevantes, os quais abrangem desde as adversidades geográficas, físicas, econômicas e políticas peculiares aos assentamentos de Reforma Agrária. Vivenciamos o dilema de pensarmos, elaborarmos e executarmos um projeto educacional que dê conta das necessidades sociais, dos desejos e dos sonhos das pessoas da comunidade, sem deixar de lado a nossa identidade campesina.

Nesta conjuntura de luta em torno da superação dos obstáculos e da inserção das pessoas excluídas, o professor, enquanto o articulador do processo socioeducativo, amplia a sua responsabilidade social no sentido de uma atuação condizente com os ideais da vivência coletiva dos Movimentos Sociais. Esses ideais dentre outros aspectos apontam para o comprometimento com a inserção social e a inclusão das pessoas jovens e adultos do campo num contexto de atendimento dos direitos humanos básicos e do exercício da cidadania, por isso a escolarização representa essa oportunidade de inserção e inclusão social.

A escolarização de jovens e adultos, nesse contexto , é um suporte às possibilidades de comunicação, locomoção, inserção social, exercício da liberdade e de cidadania das pessoas. Ela não tem fim em si mesma, afina-se a desejos dos indivíduos e sintoniza-se a conjunturas sociais e históricas, conecta-se às demandas do mundo no qual as pessoas inserem-se, um mundo fortemente marcado pelas relações de trabalho, tanto as que se precisa questionar, quanto as que se tem possibilidade de constituir. (FÁVERO, 2009, p. 91)

Portanto, não há como o professor destes contextos de exclusão se manter afastado ou indiferente à possibilidade de construção de uma proposta de escolarização, que valorize a identidade desses sujeitos e que lhes dê suporte na reivindicação dos seus direitos humanos básicos, principalmente quando este professor tem relações de pertencimento e compadrio com a comunidade.

Nesse sentido Pinheiro (2010) trata da relação do professor com a comunidade sob o prisma da subjetividade permeada pela experiência com o outro e com a sua realidade de vida, o que implica nos saberes e fazeres docentes em EJA e no processo de organização das práticas educativas dentro da comunidade:

A forma como o educador/professor se constitui a si próprio, em relação aos outros, sofre influência em sua ação educativa dos referenciais das práticas

culturais manifestadas em cada comunidade. O relacionamento comunitário, com base em sentimentos subjetivos de pertencimento, tem uma forte relação de solidariedade, com laços resistentes de familiaridade, compadrio e vizinhança. As categorias advindas desses laços não são estabelecidas ou consideradas por um modelo acadêmico e para o educador/professor o relacionar esses saberes e fazeres diferenciados implica em um processo de ressignificação em sua formação (PINHEIRO, 2010, p.86)

A partir dessas considerações podemos compreender o compromisso social que envolve o fazer do professor também na EJA. Este compromisso está ligado a uma postura de consciência da sua função social, em que a capacidade de entender o outro é um princípio que embasa todo o trabalho educativo dentro e fora da sala de aula. Trata-se da atuação do professor em um contexto de negação de direitos, portanto o de construir uma nova realidade na qual as pessoas jovens e adultas se percebam como sujeitos sociais, capazes de interagir com o contexto político, econômico e social no qual estão inseridos. Esse compromisso social deve viabilizar a existência de um projeto educativo que contemple suas necessidades e que principalmente retrate suas identidades e peculiaridades.

Em meio a este contexto de lutas e responsabilidades a EJA do campo enfrenta também desafios nos aspectos teórico-metodológicos os quais implicam na elaboração das atividades em sala de aula e no seu funcionamento como um todo. Os desafios se apresentam em todos os segmentos desta modalidade de ensino e atingem todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem. Dentre os desafios enfrentados pela EJA destacamos à atuação e a formação dos professores, o desenvolvimento das atividades educativas, a organização curricular, a credibilidade junto à comunidade atendida, enfim aspectos que em nosso entendimento representam a espinha dorsal do processo de formação das pessoas jovens e adultas.

No trato das questões específicas da EJA como a organização curricular e o desenvolvimento das atividades pedagógicas reconhecemos a necessidade de uma formação escolar que atenda as demandas individuais e coletivas de sujeitos, em sua grande parte analfabetos, ou pouco escolarizados que necessitam da leitura e da escrita, enquanto ferramentas de inserção social.

A aquisição das habilidades de leitura e escrita está inserida na perspectiva de uma formação escolar crítica e se configura como instrumento de poder nas relações sociais estabelecidas em seus contextos locais e nos demais contextos da sociedade contemporânea.

[...] dar a um indivíduo ou a grupo social acesso à leitura e à escrita é dotá-lo de meios de expressão política e de instrumentos de base necessários para a sua participação nas decisões que se referem a sua existência e a seu futuro. (RIVERO, 2009, p. 15)

Na EJA a aquisição das competências e habilidades da leitura e da escrita significa principalmente a autonomia dos sujeitos, que serão capazes de estabelecer conexões com o mundo contemporâneo, participando dos processos de produção material, de representação social, enfim, vivendo a dinâmica do mundo globalizado regido pela informação e pela tecnologia.

Neste sentido a docência em EJA nos movimentos sociais é muito mais que uma atuação em sala de aula, pois requer do professor o comprometimento e a reflexão em torno de um projeto educativo para a vida das pessoas assentadas. Nesse projeto o professor é um mediador, um facilitador para a formação de cidadãos críticos e capazes de interagir com os outros e consigo mesmo. Nesta consonância Alarcão (2008, p.41) ressalta que “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Ao refletirmos acerca de um projeto educativo no contexto dos movimentos sociais do campo precisamos considerar principalmente os direitos sociais e a identidade das pessoas do campo, os quais dizem respeito ao modo de vida, aos hábitos, ao jeito de ser e viver dentro de um movimento social, e em nosso caso específico, no MST.

[...] É necessário frisar que no processo de organização dos movimentos populares esses segmentos também se educam na medida em que discutem a sua condição de classe, a desigualdade das relações humanas, a solidariedade em detrimento da individualidade, o outro enquanto companheiro de luta. Educam-se lutando. (VALE, 2001, p. 4)

Nesta ótica compreendemos que um projeto educativo nesses contextos de exclusão implica entre outros aspectos, a defesa em torno de políticas públicas que possibilitem o processo de conscientização e inserção social das pessoas jovens e adultas da comunidade. A escola passa a ter uma função social mais abrangente, quando reconhece a necessidade de políticas que valorizem a identidade e a cultura do campo.

A defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra.

Consequentemente, a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores. A defesa de sua vida. A defesa de políticas públicas de educação dá as políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais. Esta visão de políticas públicas ultrapassa a estreita visão de respostas a demandas dos interesses da expansão das fronteiras agrícolas e dos interesses do agronegócio. (ARROYO, 2005, p.96-97)

Pensemos as políticas públicas em novas perspectivas que sejam capazes de provocar rupturas com as visões ultrapassadas em torno do campo, as quais reduziram as ações do poder público a metas estabelecidas por necessidades imediatas que não pensavam a vida no campo em sua diversidade. Portanto trata-se de pensarmos um projeto educativo que inclua políticas públicas voltadas para as pessoas do campo, que se mantiveram à margem dos direitos sociais básicos, dentre os quais o direito à educação escolar.

Na EJA da Escola Francisca Leonísia a relação professor x comunidade é uma relação de vida e de luta, pois não há como nos mantermos isolados ou indiferentes aos interesses dos nossos alunos enquanto sujeitos que tiveram seus direitos sociais negados, em virtude da extrema condição de precariedade em que viveram ou nasceram. Por isso, o professor do campo atua em diversos espaços da comunidade tomando para si tarefas pertinentes a conscientização das pessoas jovens e adultas em torno do direito a políticas públicas que incluam uma Educação do Campo de qualidade.

No terreno concreto da educação, assumir e legitimar a consciência dos povos do campo à educação pode significar que se reconheça, valorize e incorpore em políticas públicas o pensar e fazer dos movimentos sociais nos tratos da educação, da gestão das escolas, na reorientação curricular, na produção de material, na formação de profissionais, na EJA, na alfabetização, no alargamento da concepção do direito a educação e formação. As políticas públicas entrarão na contra mão se ignorarem o pensar e o fazer dos movimentos na garantia do direito. (ARROYO, 2005, p.104)

Portanto, na EJA da nossa escola devemos contribuir para a formação de uma nova consciência em nossos alunos acerca do dever do Estado no tocante a novas políticas públicas que considerem a problemática por que passamos atualmente que diz respeito à repetência, reprovação, evasão escolar, analfabetismo, mercado de trabalho, desenvolvimento sustentável, entre outras questões. Esta problemática afeta diretamente a EJA da nossa escola e, consequentemente, a formação escolar das pessoas jovens e adultas do nosso assentamento.

## 2.2 A Escola Municipal Francisca Leonísia: o lugar da nossa investigação qualitativa



Nesse item propomos uma discussão acerca da Escola Francisca Leonísia, e da sua importância na formação humana das pessoas jovens e adultas da comunidade. Para isso trazemos a escola campo de pesquisa, em suas adversidades e situamos as nossas reflexões em torno dos aspectos relevantes nesta investigação qualitativa, a problemática e o objeto de estudo.

A nossa pesquisa nasceu em meio à vivência como professora da Escola Francisca Leonísia e assentada da Reforma Agrária, no Assentamento Serra Nova, do município de Florânia/RN. Tivemos como princípio instigador dessa investigação a tomada de consciência do fazer docente, como prática não neutra, que deve estar comprometido com os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos dos mais diversos contextos humanos e principalmente do contexto onde desenvolvemos o nosso trabalho docente. Em nosso caso, o compromisso se torna duplamente relevante, pois se trata da investigação de um contexto escolar em que estamos incluídos pela relação de pertencimento à terra, aos movimentos sociais e principalmente como professora da EJA.

A Escola Municipal Francisca Leonísia da Cruz localiza-se no Assentamento Rural Serra Nova, município de Florânia/RN. Neste espaço humano foi construída a Agrovila, que possui 200 casas, ocupadas pelos assentados e suas famílias. Embora a nossa escola tenha existido desde 1997, ano da desapropriação das terras e da concessão provisória dos títulos de posse as 200 (duzentas) famílias assentadas, somente foi reconhecida como instituição escolar em 2001.

Durante um período de mais dez anos, de 1997 a 2008, a escola funcionou na única casa existente naquele latifúndio, o Casarão da Fazenda, o qual foi cedido pela Associação de Assentados para que funcionassem naquele lugar a escola, o Posto de Saúde e um posto de atendimento do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Florânia -STR.

Portanto, nesse espaço humano sem nenhuma estrutura física teve início a educação escolar da nossa comunidade assentada. Neste período a referida escola atendia cerca de 150 alunos ali residentes. No final do ano de 2007, iniciou-se a construção do prédio próprio. Por isso, como já enfatizamos, esta instituição escolar representa muito mais que uma escola para a nossa comunidade, pois representou no contexto de surgimento um lugar de direito das pessoas jovens e adultas, que buscavam dignidade e respeito em seus direitos de pessoas do campo.

Atualmente a Escola Francisca Leonísia Cruz dispõe de uma estrutura física adequada ao seu funcionamento, distribuída em: 04(quatro) salas de aula, 01 (uma) biblioteca (sala de informática), 01(um) auditório, 01(uma) diretoria, 01(uma) secretaria, 01(uma) sala de professores, 01(uma) sala para arquivo, 01(um) banheiro para funcionários, 02(dois) banheiros para discentes, 01(um) banheiro para portadores de necessidades especiais, 01(uma) cozinha com depósito de merenda, 01(uma) guarita, 01(uma) área aberta e tem sua estrutura física rodeada por muros.

Atendemos a Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos níveis I, III e IV, além de funcionar na escola o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o atendimento de alunos portadores de necessidades especiais. A referida instituição atualmente tem como entidade mantenedora a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), vinculada a Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SECD) do RN e ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) Brasília/DF. A Escola Municipal Francisca Leonísia é implantada em programas como: FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Brasileira), PDDE (Programa Dinheiro Direta na Escola), PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), além do Fundo Escolar com a implantação da Escola Ativa.

No ano de 2011, tivemos uma matrícula de 202 alunos na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esses alunos têm em média de 02 a 16 anos de idade. Na EJA, no nível I, foi matriculado trinta alunos. Neste ano de 2012 foram criadas mais duas turmas da EJA, níveis III e IV, com uma matrícula de vinte e dois alunos no nível III e vinte e seis alunos no nível IV, esses alunos tem uma faixa etária entre 20 e 50 anos. Ressaltamos que no início da nossa investigação tínhamos apenas o nível I, com trinta alunos. Hoje, temos setenta e oito pessoas jovens e adultas matriculadas na EJA da nossa escola. Em nossa compreensão, esta realidade é fruto do trabalho dialógico e reflexivo instaurado no grupo cooperador, có-partícipe desta investigação.

Outros programas de Alfabetização de Adultos são desenvolvidos na comunidade dentre os quais, Brasil Alfabetizado e RN Caminhando, que em 2011 funcionaram com duas turmas de aproximadamente quarenta alunos.

Durante os anos de 2004 a 2007, paralelamente a nossa atuação em sala de aula, desenvolvemos um trabalho de coordenação pedagógica e nos deparamos com os altos índices de evasão e reprovação, os quais a nosso ver contribuíram para o quadro atual de completo desestímulo por que passa a EJA na escola. Esta realidade nos preocupou demasiadamente, pois conhecíamos todos os alunos, as suas lutas e os propósitos que os levaram a escola. Esses

alunos tinham entre 19 e 60 anos, todos eram trabalhadores rurais assentados ou filhos desses trabalhadores, grande parte analfabeta participava do processo produtivo desempenhando suas funções nas atividades de fruticultura e apicultura e sofriam as adversidades de uma escolarização que nunca existiu ou tardiamente chegou as suas vidas.

Esta escolarização aparentemente distante de suas necessidades, de suas vidas e de seus projetos pessoais, representava naquele contexto de exclusão a oportunidade para a construção da autonomia para pessoas jovens e adultas que nunca tinham frequentado uma escola, ou que tiveram a formação escolar impedida pelas adversidades sociais, econômicas e políticas em que estavam inseridas. No entanto, esses alunos que buscavam a escola levados pela esperança de transformação de suas vidas, não permaneciam na escola e se evadiam gerando os altos índices de evasão já explanados.

Nas muitas tentativas de fazê-los voltarem a freqüentar a escola ouvíamos seus relatos justificativos para o abandono das aulas. Esses relatos nos estimularam no intuito de descobrirmos as causas dessa problemática que envolve a EJA em nossa escola. Nesse sentido fomos instigados pela pesquisa para compreendermos como se dá a relação de entendimentos e conceitos que envolvem o Currículo e as práticas educativas da EJA. Nesta perspectiva elaboramos o nosso objeto de estudo que trata do Currículo e das Práticas pedagógicas a partir das concepções curriculares e crenças dos professores assentados.

Para enriquecer as reflexões empreendidas em nossa investigação apresentamos alguns dos dados coletados que reforçam a compreensão em torno do atual quadro de desestímulo em que se encontra a EJA da Escola Francisca Leonísia. Esses dados tratam de aspectos relevantes do nosso trabalho, pois tratam dos índices de aprovação, reprovação e evasão nos anos de 2004 a 2007:

#### ANO 2004

Nº DE TURMAS		EJA I		EJA II
Nº DE PROFESSORES		01		01
Nº DE ALUNOS		14		12
Nº de alunos	Aprovados	Reprovados	Evadidos	Período
14	06	02	06	EJA I
12	10	-	02	EJA II

#### ANO 2005

Nº DE TURMAS		EJA I		EJA II	
Nº DE PROFESSORES		01		01	
Nº DE ALUNOS		22		18	
Nº de alunos	Aprovados	Reprovados	Evadidos	Período	
22	04	02	16	EJA I	
18	10	-	08	EJA II	

## ANO 2006

Nº DE TURMAS		EJA I		EJA II	
Nº DE PROFESSORES		01		01	
Nº DE ALUNOS		26		16	
Nº de alunos	Aprovados	Reprovados	Evadidos	Período	
26	04	-	22	EJA I	
16	04	-	12	EJA II	

## ANO 2007

Nº DE TURMAS		EJA I e II		EJA III e IV	
Nº DE PROFESSORES		06		06	
Nº DE ALUNOS		42		27	
Nº de alunos	Aprovados	Reprovados	Evadidos	Período	
42	12	-	30	EJA I e II	
27	10	-	17	EJA III e IV	

Fonte: Diários de Classe e de resultados finais da escola.

A partir deste quadro percebemos que os índices de evasão são preocupantes e podem ser entendidos como um dos fatores que contribuíram para a realidade desestimuladora em que se encontra a EJA em nossa escola. Neste sentido cabe-nos refletir também em torno da política didático-pedagógica pensada, elaborada e praticada na referida escola, buscando contextualizá-la dentro das demandas pessoais e profissionais das pessoas jovens e adultas da comunidade assentada inseridas no processo de formação escolar.

O quadro atual da EJA na Escola Francisca Leonísia, pode também ser compreendido como resultante de diversos fatores como sendo: geográficos, estruturais, de acessibilidade, culturais, econômicos e políticos, dentre outros. Toda essa problemática de completo desestímulo vivenciada atualmente pela EJA da Escola Francisca Leonísia se apresentou como a pedra angular dessa pesquisa, e, por conseguinte do objeto de estudo.

Assim, neste contexto dos dados apresentados refletimos acerca do que estamos fazendo a favor do projeto educativo do campo e das possibilidades de construção ou reconstrução de novos significados didático-pedagógicos em nossa prática docente. Essa reflexão perpassa o entendimento das concepções curriculares e crenças que permeiam a prática do professor da EJA.

### 2.3 A Escola Francisca Leonísia e o Currículo da EJA: instâncias de poder na prática do professor

Propomos um diálogo em torno da escola e do Currículo da EJA como instâncias representativas das relações de poder, que permeiam a vivência coletiva e a prática do professor. Articulamos a essas reflexões as teorias curriculares, no intuito de estabelecermos relações com a escola e com a prática do professor na EJA.

O espaço escolar, construído pelo homem e entendido como o lugar da vivência coletiva e da atuação dos sujeitos sociais vivencia diferentes nuances na atuação dos sujeitos: florescem ou não as subjetividades, constroem-se ou moldam-se comportamentos, delegam-se ou impõem-se poderes. Essas perspectivas dependem dos interesses que dominam a estrutura organizacional e curricular das escolas, pois no geral os mesmos são reproduzidos nos contextos escolares através dos currículos adotados e produzidos historicamente atenderam a determinados grupos sociais em detrimento dos interesses dos demais.

Ao constituir-se como parte da vida do homem, a educação escolar é por ele requisitada na vivência pessoal e social. Torna-se, portanto, lugar fértil para os processos investigativos que nos remetem a reflexões em torno do cotidiano escolar, tais como: dos saberes docentes e discentes, das práticas educativas, da organização da sua dinâmica, da formação de seus profissionais, da integração do Currículo com as vivências sociais dos indivíduos, entre outras questões relevantes.

Elaboramos nossas perspectivas teórico-metodológicas de Currículo a partir das concepções de Paulo Freire e da educação libertadora, que compreendem a educação enquanto processo de vida, de autoconhecimento e de incessante busca da cidadania.

Neste sentido o entendimento em torno do Currículo e das Práticas Pedagógicas em EJA fundamenta-se principalmente nas teorias curriculares críticas e pós-críticas enquanto perspectivas de uma prática educativa escolar popular e democrática, que pressupõe um Currículo que leve em conta a pluralidade sociocultural do processo ensino-aprendizagem e a diretividade político-social do processo de formação das pessoas pertencentes aos contextos

de exclusão. Assim, as proposições curriculares da escola situam-se para além da transmissão de conteúdos e representam um processo dialógico de escolhas e decisões da comunidade escolar e dos sujeitos sociais. Trata-se também da não neutralidade do processo educativo, entendido como um fenômeno humano que exige comprometimento social por parte dos professores envolvidos com a realidade na qual a escola está inserida.

Neste contexto Freire (1992), apresenta a prática educativa política e diretiva enquanto tarefa do professor comprometido com os ideais democráticos:

Minha questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação tarefa de resto impossível de ser convertida em ato, assumindo-as, viver plenamente a coerência entre minha opção democrática e a minha prática educativa; igualmente democrática (FREIRE, 1992, P.79).

Nessa coerência, a EJA, como modalidade de ensino comprometida com as camadas populares e fortemente marcada pelo pensamento de Paulo Freire, deve-se organizar sob a égide da educação democrática que permite a participação e a atuação das pessoas nos processos de escolha e decisões da sociedade contemporânea. Assim, o papel da EJA e o compromisso do professor-educador frente às demandas do mundo atual dizem respeito também a uma formação escolar que ofereça ao homem instrumentos de atuação enquanto sujeito de sua própria história e com o poder de transformar a realidade adversa na qual está inserido. Neste sentido, as teorias curriculares críticas assumem papel decisivo no processo de inclusão social das pessoas jovens e adultas, bem como no entendimento destas em torno do papel da escola em seus contextos locais.

No Brasil as teorias curriculares que predominaram desde a escolarização burguesa até a década de 1970 como as tendências tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, abordaram as questões curriculares numa perspectiva marcadamente técnica, deixando de lado os aspectos políticos, sociais e culturais, que envolvem o tecido social de cada época. Assim, os currículos tradicionais privilegiaram a organização, o método e a forma nas diversas teorias educacionais, contribuindo para a exclusão das pessoas pertencentes às camadas desfavorecidas de uma formação escolar que possibilitasse ascensão social e política.

Desta forma, a escola se constituiu enquanto um lugar de reprodução das teorias e tendências dominantes e dos seus interesses político-econômicos, que não previram em seus projetos educacionais o crescimento intelectual e a autonomia das pessoas pertencentes aos contextos de exclusão. A EJA enquanto modalidade de ensino voltada para o atendimento dessas pessoas retrata esta realidade de exclusão e de negação presente também nos currículos

escolares pensados, elaborados e impostos sob a égide das relações de poder das classes dominantes.

De conformidade com Murta (2004, p.22), a partir das tendências tradicionais, os currículos escolares priorizaram a formação de posturas políticas conservadoras, bem como a estruturação de pensamentos idealistas (currículo formal tradicional) ou empiristas (escolanovista e tecnicista), na interpretação da realidade, em detrimento dos aspectos socioculturais que envolvem os processos educativos enquanto momentos de formação dos sujeitos sociais em seus contextos de vivência e atuação. Na segunda metade da década de 1970, as teorias curriculares críticas contestaram radicalmente as abordagens curriculares existentes e defenderam uma concepção sociocultural de currículo.

Com a emergência da teoria curricular crítica como referencial curricular predominante, legitimou-se o conhecimento escolar e a função social da escola, no entanto, os avanços nas reflexões, bem como nas ações desenvolvidas no âmbito escolar, não foram suficientes para garantir a adequação destes Currículos á realidade cultural das pessoas em processo de formação escolar.

A questão de poder nas teorias curriculares foi decisiva para separarem as teorias tradicionais das teorias críticas. Enquanto as teorias tradicionais se preocupam com questões organizacionais, que buscam apenas a neutralidade e o cientificismo, as teorias críticas, defendem que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada, pois está imbricada em relações de poder.

Assim, quando as teorias curriculares críticas deslocaram o foco dos conceitos puramente pedagógicos de ensino-aprendizagem para os conceitos que envolvem ideologia, poder e identidade, inauguraram também novas perspectivas de análises em torno do currículo e conferiram-lhe a responsabilidade de se constituir como instrumento fundamental na construção de identidades dos sujeitos em formação escolar.

No contexto de novas perspectivas, pensamos o Currículo, para além da técnica, do conteúdo ou dos interesses isolados de grupos dominantes e abrimos um espaço para a reflexão em torno dos Currículos Críticos, que priorizam a perspectiva de Currículo como produção histórica, instrumento não neutro e identidade dos grupos minoritários.

O professor, como sujeito ativo da ação pedagógica, configura esse currículo, sendo, no entanto configurado por ele. O entrelaçamento das práticas docentes diversas se constitui como lócus importante no reconhecimento da cultura das pessoas envolvidas no processo educativo. A partir dessas reflexões se faz necessário que os sujeitos em formação escolar se reconheçam no referencial curricular que permeia a prática do professor através da

valorização das suas vivências culturais, sociais, políticas e econômicas.

Na EJA a valorização cultural e o respeito à diversidade são questões fundamentais no combate a evasão escolar, que se caracteriza como um dos graves problemas para esta modalidade de ensino. Quando analisamos o fenômeno da evasão escolar em EJA podemos dizer que ocorre uma expulsão em massa das pessoas jovens e adultas dos contextos das salas de aula. Esta realidade nos remete a reflexões em torno de quais os conhecimentos que são valorizados, como é feita a seleção dos conteúdos trabalhados, enfim, como se processa a dinâmica curricular na EJA.

Ao defendermos um Currículo que promova a formação de sujeitos ativos em todos os aspectos da existência humana, e que valorize a cultura dos grupos inseridos devemos compreender esses sujeitos enquanto atores de sua própria história. Nesse sentido, o Currículo compreendido como uma prática trabalhada a partir de múltiplos processos sugere o envolvimento dos sujeitos ativos do processo educacional, levando em conta a sociedade contemporânea e a participação desses sujeitos no processo produtivo desta sociedade.

Nesta perspectiva o currículo é percebido para além de um conjunto de matérias ou atividades a serem executadas e, por conseguinte assume um caráter crítico, reconhecendo que o saber construído na escola, bem como as condições de sua construção, dizem respeito às relações de poder na vida dos sujeitos envolvidos. Ao abordarmos o currículo como um instrumento vivo e ligado diretamente à vida das pessoas jovens e adultas, tratamos do Currículo como trajetória, percurso, documento de identidade e poder, não mais como instrumento de imposição das classes dominantes.

O legado das teorias curriculares críticas para a construção de um projeto educacional do campo, no tocante aos conceitos de ideologia e poder estão relacionados à conscientização, à libertação e à prática social de sujeitos construtores de sua própria trajetória. No que diz respeito às pós-críticas relacionamos esses conceitos ao discurso, à identidade, à subjetividade, ao saber-poder, à etnia e ao multiculturalismo.

Numa escola controladora ou reprodutora dos interesses socioeconômicos das classes dominantes, o processo de rotulação social gera a distribuição de distintos tipos de conhecimento, fazendo com que a escola não exerça o seu papel na conscientização e libertação dos sujeitos excluídos.

Nesta conformidade Apple (2006), argumenta:

[...] as escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se



percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento legítimo que todos devemos ter- as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos (APPLE, 2006, p.104).

Em suma, enquanto educadores conscientes do papel da escola e comprometidos com uma educação escolar que legitime a identidade sociocultural das pessoas dos contextos desfavorecidos devemos romper com os modelos curriculares que adotaram comportamentos e atitudes discriminatórias, excludentes, as quais contribuíram para uma educação seletiva e classificatória, na qual principalmente os aspectos econômicos determinaram quem teria voz e vez nos diferentes contextos sociais.

#### 2.4 O currículo da EJA e as práticas culturais na escola Francisca Leonísia: manifestações das crenças dos professores

Em nossos estudos, quando propomos uma reflexão em torno das Práticas Culturais vivenciadas na escola campo de nossa investigação e da relação destas com currículo da EJA, adentramos numa discussão reconhecidamente necessária a nossa pesquisa, pois constatamos a forte influência dessas práticas no fazer dos professores assentados. Destacamos a religiosidade, que se insere nas crenças dos professores assentados, e ocupa lugar relevante em suas práticas educativas.

No âmbito da crença, buscamos entender a religiosidade no fazer pedagógico desses professores, com vistas a compreendermos a importância desta religiosidade na formação escolar das pessoas jovens e adultas e nos referenciais curriculares adotados. A religiosidade vivenciada na Escola Francisca Leonísia é vista em nossa pesquisa como um componente significativo quando pensamos um currículo que valorize a identidade cultural das pessoas jovens e adultas daquela comunidade.

Constatamos que esta religiosidade, entendida como manifestação ou prática cultural não está registrada nos referenciais curriculares utilizados em nossa investigação, e apresenta contraditória às lutas e aos embates vividos, mas aparece como marca muito forte e constante nas práticas educativas desenvolvidas no dia-a-dia das salas de aulas da EJA. Nesse aspecto, percebemos a fé de mãos dadas com os embates pertinentes às lutas de classe, em nosso caso a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Ao fazermos as nossas análises acerca das questões religiosas nos documentos da escola, percebemos que precisávamos aprofundar as nossas reflexões em torno destas, por

entendermos que estão ligada a crença, que se constituem em um dos componentes do nosso objeto de estudo.

Ao nos reportarmos aos aspectos contraditórios da luta no MST e da religiosidade existente na escola, entendemos como oportuna uma discussão que envolva esta religiosidade e os ideais educacionais do MST, influenciados pela perspectiva marxista.

Como já explanado, a Escola Francisca Leonísia significa para a comunidade assentada muito mais que uma escola, é o lugar das crenças, das reivindicações, das lutas e dos embates, que permeiam a vida em nosso assentamento rural. Cabe-nos refletir acerca do aspecto cultural do currículo praticado nessa escola e da relação deste com as práticas religiosas, presentes na referida instituição escolar. Essas práticas são entendidas em nossa investigação enquanto manifestações culturais de um povo que resiste a invasão de culturas alheias ao seu contexto social.

Neste sentido Pinheiro (2010) ressalta:

Detectamos no espaço escolar traços marcantes, como a linguagem, concomitantemente com outros fragmentos, como práticas religiosas, preferências ou possibilidades alimentares, músicas, danças e ritos. Essas heranças culturais inseridas no espaço escolar possibilitam um redimensionamento das práticas educativas e sociais. (PINHEIRO, 2010, p.96)

Nesta conformidade quando pensamos um currículo que traduza a identidade da nossa escola devemos considerar o cotidiano escolar enquanto cenário que contribua para a concretização e institucionalização deste currículo integrado aos contextos social, cultural e político. Compreendemos a religiosidade enquanto uma manifestação das crenças de um povo excluído, porém consciente dessa exclusão, que defende as suas manifestações culturais como forma de resistência e fortalecimento da identidade cultural, que neste caso pressupõe a consciência da condição de exclusão social.

Na escola em estudo, em que a religiosidade é parte do cotidiano, a prática religiosa não promove a inércia ou a passividade na luta, pelo contrário, caminha como característica cultural de um povo forte e determinado com consciência das suas responsabilidades enquanto protagonistas de um contexto de exclusão, mas acima de tudo preserva com profundo respeito às suas origens culturais e em especial o aspecto religioso, entendido como herança cultural dos seus antepassados.

Nas informações coletadas na fase exploratória nos deparamos com uma prática religiosa muito viva em todos os ambientes da escola, no entanto percebemos a ausência desta religiosidade ou da problematização da mesma, no PPP e na Proposta Curricular da EJA, documentos analisados neste percurso investigativo. Esta vivência religiosa vista nas fotos, nos painéis da escola e nas feiras culturais promovidas, não está registrada nesses referenciais curriculares, que orientam o processo educativo e em especial a prática do professor.

Para compreendermos as ausências dos aspectos culturais nos documentos da escola, precisamos entender como os professores percebem essas ausências, visto que o componente religioso faz parte do currículo praticado por eles:

Minha gente... nós não colocamos no PPP a nossa fé... Todo colega que está aqui começa a aula rezando não é? Até para começar as nossas reuniões a gente reza, pede proteção a Deus... Mas no PPP não tem nenhum rastro disso... Parece até que a gente é ateu... Vixe Maria... É só olhar as fotos dos nossos eventos que a gente vê a fé e as crenças tudo dentro da escola, das nossas aulas... Então eu acho que a gente precisa fazer isso e registrar, pois aqui na gente é diferente tem isso demais... temos as nossas crenças religiosas e elas são a nossa cultura... não é pessoal? (PROFESSORA M.S.B)

Percebemos a partir desse relato a vivência religiosa na fala da professora, bem como na sua prática educativa em sala de aula. Quando indagada acerca da religiosidade inscrita no Projeto Político Pedagógico da escola, a professora reconhece a ausência desta religiosidade e ainda a reconhece como crença e cultura da comunidade. A Escola Francisca Leonísia Cruz participa ativamente da vida religiosa, para isso basta considerarmos que nas dependências da escola acontecem: o catecismo das crianças assentadas, o ensaio semanal do coral, as reuniões da pastoral da criança, bem como assembleias da associação de assentados, enfim, a escola promove eventos de cunho social, político e religioso.

A prática religiosa, predominantemente católica, presente na escola, se mostra também fora dela, pois basta considerarmos que os três professores homens do grupo cooperador fazem parte do “terço dos homens”<sup>10</sup>, um encontro religioso dos homens assentados, que acontece semanalmente e que se tornou além de um lugar de oração, um espaço para discussão, onde os homens rezam, falam das suas angústias, oferecem orações a

---

<sup>10</sup> Encontro católico criado pelos professores homens da Escola Francisca Leonísia com a finalidade de render louvores a Nossa Senhora das Graças. O terço dos homens acontece às terças-feiras à noite na igreja situada próxima a escola. Nesse encontro religioso os homens rezam, cantam e tocam violão e logo após fazem uma reunião rápida para tratarem de assuntos pessoais e do trabalho nos lotes.

Nossa Senhora das Graças em favor das suas lutas e divulgam avisos de interesses da comunidade.

Olhe pensando bem a religiosidade tá ausente nos documentos da escola...E tem mais uma coisa parece que a gente esconde é que nós , professores homens somos todos do terço... né engraçado isso? Organizamos o terço no pensamento de lá a gente rezar, mas também discutir problemas, questões da associação, como por exemplo: quando tem assembleia, quando vai chegar algum projeto a gente tem como avisar mais rápido e agora na reforma das casas era no terço que a gente informava quando tava faltando pedreiro ou servente para a reforma das nossas casas... Outra coisa: eu como catequista e cantor do coral nem me lembrei disso quando a gente tava construindo o PPP (PROFESSOR F.L. S).

Percebemos a partir deste contexto o comprometimento desse professor com a religiosidade, manifestada em sua fala, em suas crenças, articuladas às lutas no MST. Nesse sentido, a religiosidade não produziu nesse professor o efeito da acomodação peculiar às doutrinas religiosas, que em sua maioria favorecem as posturas de acomodação e passividade frente às interdições de liberdade que se ergueram na trajetória de vida das classes oprimidas. “[...] Daí que a religião – *religare* – que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação [...]” (FREIRE, 2007, p.48). Na Escola Francisca Leonísia pudemos ver que os professores essencialmente religiosos erguem as bandeiras da fé e da luta, sem perderem de vista as suas trajetórias de lutas e embates. Nesse sentido compreendemos a prática religiosa como uma prática cultural comprometida com uma educação emancipadora das pessoas jovens e adultas da comunidade.

Essa prática religiosa entendida por nós como uma das manifestações culturais na organização curricular, nos instigou a reflexões acerca da convivência pacífica de dois polos opostos: a religiosidade e os ideais do MST, essencialmente marxistas. Acostumamo-nos a ouvir que os ideais de luta do MST devem estar desligados de qualquer prática alienada ou alienante, que dê ao homem a conformação ou a aceitação das mazelas sociais.

No que diz respeito à religiosidade manifestada pelo grupo cooperador percebemos também um comprometimento com uma herança cultural deixada pelos antepassados, o que difere de práticas religiosas alienantes. Desta forma cabem-nos algumas reflexões para melhor compreendermos esta manifestação religiosa no contexto escolar. Será espontânea ou intencional a “ocultação” por parte dos assentados da sua fé religiosa? Mostrar-se religioso seria uma confissão de fraqueza perante as lutas e os embates junto aos companheiros do MST? Por que nos referenciais curriculares da escola não nos reconhecemos como um povo religioso e marxista? Será possível unir estes extremos? Como podem as pessoas assentadas empunhar simultaneamente uma espada e um terço nas mãos?

Eu penso que a nossa fé é uma coisa particular, herança dos nossos antepassados e precisamos manter isto pois do contrário a gente perde a nossa identidade de pessoas do campo...Até porque se a gente mostrar muito em que acredita a gente acaba ficando muito exposto e no Movimento se expor muito é perigoso ... A gente corre o risco de ser chamado de fraco...Uma coisa são as nossas rezas, que caminha com a nossa luta aqui...do jeito que a gente reza a gente briga se for preciso...Então mesmo sem estar escrito no PPP eu trabalho a religiosidade com os meus alunos...(PROFESSOR J.M.S)

Constatamos no relato do professor que a ocultação da fé religiosa por parte desse professor é intencional, pois conforme suas concepções a exposição poderia ser entendida como fragilidade no MST. No entanto, essa religiosidade trabalhada em sua sala de aula é vista como herança cultural que deve ser preservada na escola. Nesse sentido, a religiosidade, concebida pelos professores como componente das suas crenças, faz parte da herança cultural deixada pelos seus antepassados, por isso a preservação deste repertório cultural significa o resgate e a valorização da identidade desses professores.

No MST o aspecto contraditório entre fé e luta, já explanado, pode ser entendido a partir da influência da Teologia da Libertação, corrente teológica que a partir dos anos de 1970, mostrou a sua preferência pelos pobres. Essa corrente trata dessa controvérsia fé e luta, terço x espada. Os teólogos libertários convocaram os cristãos pobres ao engajamento político nos movimentos sociais. Este engajamento dependia necessariamente da conscientização da população carente acerca da condição de pobreza e exclusão social.

Os oprimidos seriam os protagonistas do processo de libertação. A Igreja Católica não reconheceu esta nova forma de ser Igreja e se opôs a esta corrente teológica. No entanto, as influências de Frei Beto e Frei Leonardo Boff, que defendiam uma pastoral baseada nas comunidades eclesiais de base, perduram até hoje nos movimentos sociais e em especial no MST. O não reconhecimento por parte da Igreja católica dos ideais que moviam a Teologia da Libertação agravou ainda mais a relação fé e luta, terço e espada, gerando incompreensões por parte da sociedade no tocante à possibilidade de convivência harmoniosa entre a religiosidade e os ideais libertários.

Por isso, o entrelaçamento entre o Currículo da EJA e as práticas religiosas é tarefa relevante para o reconhecimento, a reconstrução e a adequação das proposições curriculares, com vista à valorização cultural e o respeito à diversidade humana. Esta realidade nos remete a reflexões em torno das práticas culturais que são legitimadas e valorizadas em nossa escola do assentamento. Neste sentido precisamos conhecer a estrutura e a organização curricular numa perspectiva cultural para que possamos entender em que aspectos a religiosidade é

abordada no currículo da EJA.

Desta forma o currículo é percebido para além de um conjunto de matérias ou atividades a serem executadas e, por conseguinte, assume um caráter crítico, reconhecendo que as práticas culturais construídas e vividas na escola, bem como as condições de sua construção, dizem respeito às relações de poder na vida dos sujeitos envolvidos. Quando abordamos o currículo como um instrumento vivo e ligado diretamente à vida das pessoas jovens e adultas, não podemos esquecer que este Currículo deve garantir a valorização dos aspectos inerentes à cultura local e neste caso os aspectos da religiosidade.

Mediante as ausências dos aspectos religiosos nos referenciais curriculares da escola, reconhecemos a necessidade de legitimação dessas práticas culturais, nos referenciais curriculares que orientam o trabalho do professor na EJA. Estas ausências se constituíram como um fator que fragiliza ainda mais a identidade curricular das pessoas jovens e adultas do campo. Esta fragilidade pode ter contribuído para o quadro atual de completo desestímulo por que passa esta modalidade de ensino em nossa escola. Sabemos que essas ausências podem ser consequência do resultado dos projetos educacionais que em sua maioria não se preocuparam com a diversidade cultural das pessoas dos contextos de exclusão.

Em virtude dessa realidade, a educação do campo não conseguiu ultrapassar as barreiras conceituais das classes dominantes nem implantar um projeto educativo que priorize a observância dos aspectos culturais. A Escola Francisca Leonísa como lócus do processo educativo das pessoas jovens e adultas, também se insere neste quadro de não observância dos aspectos culturais, o que compromete a formação de sujeitos críticos, participativos e reconhedores da cultura local enquanto representação de suas vidas, lutas e embates.

Portanto, buscamos romper com esse modelo de escola como espaço de reprodução, e a nossa luta na e pela EJA consiste dentre outros aspectos em legitimar e valorizar a partir dos referenciais curriculares a cultura dos nossos alunos jovens e adultos e as vozes dos professores. Nesta direção reconhecemos a necessidade de uma reflexão acerca dos mecanismos que contribuíram para a negação desta cultura nos referenciais curriculares que fundamentam a nossa prática docente.

### 3 O Currículo elaborado e praticado pelos professores assentados: um pensar coletivo

*Eu vou me mudar pra fazenda  
Que a urbe que ilude, só me desilude  
Com medo do trânsito do asfalto  
E de assalto, sem ter quem me ajude  
Eu quero uma casa de alpendre  
Com bichos no pátio, com peixe no açude  
Me basta Sol a céu aberto  
E uma escola perto que meu filho estude*

*Antes que me mudem tudo  
Eu mudo e tomo uma atitude  
Reúno a família e me queixo  
Eu deixo a cidade e não deixo  
Que a minha origem mude*

*Numa casa de campo  
Eu sonho anoitecer com lua e luz de  
pirilampo  
Eu largo a metrópole do medo e sem medo  
eu acampo  
Numa casa de campo*

*Prefiro me acordar com o galo  
Que não tem relógio, mas desperta a gente,  
Tomar o meu leite composto  
Sem gosto de água e bem quente  
Na roça sepultar os grãos  
E assistir o parto sem dor da semente  
Com água de pote e toneis  
Lavar os meu pés sentado ao batente*

*E a tarde nos últimos ensaios  
Dos raios do sol do poente  
Eu volto um milhão pra voltar  
Eu quero custe o que custar  
Morar novamente*

*Numa casa de campo  
Que eu possa ligar pra os vizinhos  
Sem esculta e grampo  
Preciso falar com pessoas que dizem  
relampo  
Numa casa de campo*

*(Casa de campo- Os Nonatos- poetas  
paraibanos)*

Apresentamos a seguir nossas análises acerca das respostas obtidas nos procedimentos metodológicos adotados: análise documental, entrevistas semiestruturadas e

sessões reflexivas. Essas análises foram construídas a partir das concepções acerca dos conceitos de currículo, existentes nos referenciais curriculares investigados, bem como dos relatos dos professores nas entrevistas e sessões reflexivas. Esses procedimentos metodológicos se constituíram enquanto instrumentos na coleta de informações acerca dos referenciais curriculares adotados pela EJA da escola e selecionados em nossa pesquisa, como aportes teóricos para as nossas reflexões e discussões no percurso metodológico.

### 3.1 O Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular da EJA: uma análise da organização curricular na EJA

A necessidade de repensarmos a organização curricular na EJA da Escola Francisca Leonísia se tornou um dos principais pontos das discussões e reflexões dos professores assentados. Esta necessidade se deu em virtude do atual quadro de desestímulo e crise, já explanados. Nessas discussões, apesar da diversidade de ideias, concepções e posicionamentos, tínhamos em comum a certeza de que precisávamos fazer alguma coisa para mudar este cenário atual em que se encontra a EJA.

Sabíamos que o caminho era uma reflexão coletiva em torno das diretrizes curriculares que orientam a nossa prática docente e a formação escolar das pessoas jovens e adultas da nossa escola. O Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular da EJA precisavam ser analisados numa perspectiva crítica e dialógica que possibilitasse o entendimento em torno da relação existente entre estes referenciais e os ideais do projeto educativo das pessoas jovens e adultos do MST.

Em nossa escola, o PPP e a Proposta Curricular da EJA foram construídos tendo como “modelo” as propostas encaminhadas pelas secretarias municipal e estadual, pois apesar de conhecermos alguns dos princípios educacionais do MST, não nos sentíamos seguros para produzirmos os nossos próprios referenciais curriculares. Na verdade, adotávamos na prática educativa de sala de aula algumas das matrizes pedagógicas do MST, mas não conhecíamos essas matrizes para registrá-las nos documentos que nos propúnhamos a construir.

A primeira versão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Francisca Leonísia foi construída coletivamente, em 2001 por ocasião da institucionalização da referida escola. No entanto, para essa construção seguimos o modelo enviado pela Secretaria Municipal de Educação. Em 2010, por solicitação dessa Secretaria Municipal de Educação os professores iniciaram a reformulação deste documento, a qual ainda está em andamento. Este processo de reformulação apesar de não representar grandes modificações no tocante à versão



primeira significou a oportunidade de repensarmos as conceituações e concepções acerca da EJA inscritas nesses documentos.

Na fase documental da nossa investigação qualitativa, aprofundamos os nossos estudos em torno desses referenciais curriculares e consideramos para as nossas análises as modificações iniciadas no processo de reformulação. Nessas análises identificamos as relações existentes entre as concepções e crenças dos professores a partir das conceituações inscritas nos referenciais curriculares já mencionados. A esse respeito ressaltamos: Que tipo de sociedade estamos construindo no campo? Que formação queremos e propomos para as pessoas jovens e adultas da nossa comunidade? Que estamos fazendo a favor do projeto educativo campesino, quando pensamos o Currículo e elaboramos as Práticas Pedagógicas da EJA?

Apesar de não encontrarmos inscrito no PPP da nossa escola um conceito acerca da EJA, a nossa vivência como pesquisadora e professora, aliada ao partilhar coletivo das angústias por que passam os nossos alunos, nos propiciou a elaboração de uma conceituação da EJA enquanto uma modalidade de ensino que deve estar comprometida com as vivências, experiências e os saberes das pessoas jovens e adultas, considerando a identidade e a diversidade cultural dessas pessoas e capacitando-as para a autonomia na vida pessoal e profissional. Partindo dessa conceituação concebemos a EJA como um espaço humano e lugar de direito.

Nos Movimentos Sociais, um lugar coletivo de direito, essa concepção amplia-se, pois nesses lugares a EJA assume um papel relevante nas reivindicações dos direitos sociais negados e na defesa da identidade cultural dos jovens e adultos que integram esses movimentos. Nesse sentido, ARROYO (2007), reconhece os movimentos sociais como coletivos populares organizados que lutam em defesa das pessoas que estiveram e ainda se mantêm a margem dos direitos sociais.

Esses coletivos populares, negros, quilombolas, do campo, sem terra, sem teto, sem universidade, sem transporte, todos os “sem”, todos aqueles a quem foi negado o direito a ser gente, hoje se organizam e mostram sua cara como coletivos. (ARROYO, 2007, p.17)

Pensar um currículo para a EJA no MST implica em conhecer, compreender e engajar-se nas lutas desse coletivo popular com vistas à construção de um projeto educativo do campo que seja capaz de emancipar as pessoas jovens e adultas frente às suas necessidades pessoais e profissionais, considerando as relações de poder que permeiam os espaços sociais onde essas pessoas vivem e trabalham. Nesse projeto educativo pressupomos uma formação

escolar crítica que valorize a comunidade enquanto o espaço humano organizado, no qual as pessoas jovens e adultas do campo exercem o direito de ser gente.

Em nosso entendimento a compreensão e o engajamento nessas lutas por parte dos professores dependem do estabelecimento de uma relação dialógica e compreensiva. A esse respeito, CARRANO (2007) nos fala da importância dessa relação compreensiva no fazer educativo da EJA e nos convida a percebermos no sujeito a centralidade dos processos de aprendizagem.

Na Escola Francisca Leonísia, lócus da nossa investigação, vivenciamos conjuntamente com os nossos alunos jovens e adultos uma relação compreensiva, a qual faz parte do dia-a-dia da sala de aula e está presente também noutros contextos coletivos da comunidade, onde esses sujeitos desenvolvem as suas atividades enquanto trabalhadores e trabalhadoras do campo, principalmente no MST. Essa relação compreensiva tem sido uma das nossas marcas como professores assentados comprometidos com uma proposta que atenda as necessidades dos nossos alunos da EJA.

Nesta direção compreendemos como fundamental conhecermos os referenciais curriculares que orientam o nosso fazer educativo, por isso voltamos o nosso olhar para as conceituações inscritas nesses referenciais no intuito de compreendermos as concepções e crenças dos professores sobre o Currículo e as práticas educativas enquanto instâncias do saber/fazer docentes. Coube-nos nesta análise documental, identificarmos e compreendermos a dimensão sociopolítica deste documento, e o papel que exerce na formação escolar das pessoas jovens e adultas da nossa comunidade.

No intuito de ampliarmos a nossa compreensão acerca do referido documento, e buscando evidenciar as declarações que fundamentam as nossas proposições, optamos por uma leitura e registro interpretativos e reflexivos. Conforme Caulley (1981 *apud* ANDRÉ, 1986, p.38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse [...]”.

Portanto, a análise do PPP e da Proposta Curricular da EJA nos permitiu identificar dentro das diretrizes curriculares da EJA os elementos pertinentes as nossas proposições na pesquisa, bem como refletir a partir da realidade documental concreta os referenciais que orientam o processo ensino-aprendizagem, bem como a prática dos professores da EJA na Escola Francisca Leonísia.

### 3.1.1 Currículo: conceitos e concepções dos professores transcritos do PPP

Nesse item apresentamos as conceituações e concepções transcritas do PPP, bem como as análises acerca advindas da leitura interpretativa dessas conceituações. Essas conceituações dizem respeito às categorias: homem, sociedade, educação e escola, as quais eram as únicas existentes no PPP, e estavam inscritas na primeira versão deste documento, sendo suprimidas na reformulação iniciada em 2010, já explanada.

### **Homem:**

Em sentido amplo, homem é qualquer membro da espécie humana. Assim, ele é entendido pela Filosofia e abordado pela Biologia, Antropologia, História, Medicina e outras disciplinas que o têm como objeto. O tipo de homem que a escola deseja formar é um crítico, capaz de tomar suas decisões, de lutar por seus direitos e acima de tudo cumprir com seus deveres de bom cidadão. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.4)

A partir da leitura crítica e interpretativa acerca dessa conceituação de homem nos foi possível compreender que este homem abordado no PPP é respaldado pelas concepções científicas e lineares, defendidas nos currículos tradicionais e que ainda persistem nos documentos das escolas. Nessa ótica, são renegadas as questões relacionadas à identidade dos sujeitos, bem como a sua diversidade humana. Nessa visão o ser humano se constitui como um objeto ou representante da espécie humana passível de investigação científica. Há ainda nesse conceito a contradição de se abordar a criticidade em meio à padronização e desvalorização do homem em sua cultura e história de vida.

Em nossa escola essa conceituação contradiz os ideais de uma formação escolar crítica e emancipadora. Não podemos pensar em conquistas educativas para as pessoas jovens e adultas se ainda registramos nos referenciais curriculares visões equivocadas e contraditórias que contrariam a identidade e diversidade humana da EJA. Faz-se necessário que repensemos a importância desses conceitos registrados nos referenciais curriculares que orientam a prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos da nossa escola.

### **Sociedade:**

Sociedade é um agrupamento de indivíduos entre os quais se estabelecem relações econômicas, políticas e culturais. Numa sociedade existe unidade de língua e cultura e seus membros obedecem às leis, costumes e tradições comuns, unidos por objetivos que interessam ao conjunto ou classes que nele predominam. ”.(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.4)

Em nosso entendimento, esse conceito individualista e solitário de sociedade foi construído em detrimento da visão de uma sociedade coletiva, onde os seres humanos estabelecem relações de interação mútua e vivência partilhada. Nesse conceito errôneo e radical de sociedade aborda-se a homogeneidade e relega-se a heterogeneidade humana, em nome de uma unidade e padronização que desrespeitam a pluralidade humana. Nesse sentido, entendemos que a diversidade cultural, que faz parte da vivência coletiva e democrática de qualquer sociedade fica relegada a segundo plano, o que gera o desrespeito às pessoas jovens e adultas, bem como aos seus sonhos e projetos pessoais. Em nosso entendimento a unidade linguística citada representa um princípio de exclusão e desvalorização dos diferentes falares das comunidades, e da cultura das pessoas pertencentes às classes desfavorecidas.

Compreendemos a partir dessa conceituação que há uma valorização dos costumes e tradições dos grupos sociais privilegiados, ou seja, das pessoas que detém o poder econômico-social e, conseqüentemente, têm a sua cultura como a ideal e a de maior valor para a sociedade.

Na EJA da nossa escola a nossa luta educativa se constitui justamente para quebrarmos esses conceitos de exclusão social e cultural, pois sabemos que parte das negações por que passam os nossos alunos são decorrentes desta valorização de determinados grupos de pessoas. Por isso, a construção de um projeto educativo para a EJA inclui primordialmente o reconhecimento da cultura das pessoas jovens e adultas do campo. Ao concebermos um currículo da EJA priorizemos a história de vida desses alunos que tiveram a sua cultura e os seus direitos negados.

### **Educação:**

Educação é um processo vital de desenvolvimento e formação da personalidade, não se confundindo com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É uma atividade criadora e abrange o homem em todos os seus aspectos. Começa na família, continua na escola e prolonga-se por toda a existência humana. ”.(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.5)

Quando fizemos a leitura dessa concepção de educação sentimos falta de uma visão de educação humanizadora, direcionada a um homem que possui uma identidade própria, a qual ultrapassa a noção de aspectos, e se insere na diversidade humana, capaz de construir a sua própria história e decidir sobre a sua vida. Há ausência de um conceito de educação escolar crítica que possa atender as necessidades pessoais e profissionais desse homem social

do tempo presente para que o mesmo seja capaz de agir sobre a sua realidade contextual, bem como da sua família, da escola e da comunidade. Na EJA da nossa escola essa educação a que nos referimos e que chegou tardiamente, tem um tempo determinado para acontecer, e esse tempo é o presente.

### **Escola:**

A Escola tem uma infinidade de funções, dentre as quais destacamos:  
“Preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vive”;  
“Formar o indivíduo para a formação política, social econômica e cultural, implicando direitos e deveres de cidadania”;  
“Possibilitar a compreensão do trabalho na formação profissional do aluno”;  
“Promover a formação e a capacitação integral do indivíduo, facilitando a sua interação com o meio social em que está inserido”.(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.5)

Ao analisarmos esse conceito de escola percebemos a ausência de uma visão de escola para os sujeitos possuidores de identidade própria, capazes de fazer escolhas e atuarem nos diversos contextos sociais. Ressalta-se uma escola para um indivíduo em detrimento de um sujeito social. Entendemos que conforme essa visão a escola se preocupa em formar os indivíduos a partir de princípios políticos, sociais, econômicos e culturais que atendam a uma cidadania aparentemente desligada da realidade desse indivíduo. Quando trata da formação e capacitação desse indivíduo não é considerada a condição de exclusão social, mas fala-se de um indivíduo que já está inserido na sociedade pensada por essa escola.

Em nossa compreensão, na elaboração dessa concepção de escola não foi considerada a realidade educativa dos sujeitos jovens e adultos da mesma, os quais precisam ser inseridos e respeitados no contexto escolar, com vistas a uma formação escolar crítica e reflexiva. Por isso compreendemos que essa instituição pensada nesse contexto de exclusão social não atende as necessidades dos nossos alunos da EJA, que precisam ter acesso e permanência na escola enquanto instituição responsável pela formação humana integral.

Entendemos que as conceituações apresentadas resultavam das verdades sacralizadas pela visão estática de mundo, que contribuiu para a reafirmação das propostas educativas que não atenderam as pessoas jovens e adultas excluídas de nossa escola. Nessas conceituações está traduzida a predominância dos valores defendidos por uma sociedade excludente, que pensa o homem de forma fragmentada, cumpridor de deveres e obediente às leis. Pensamos que ainda há muito que se fazer no sentido de legitimarmos nos documentos da escola os ideais de uma educação conscientizadora e emancipadora, capaz de promover a inserção das

pessoas jovens e adultas que estiveram à margem dos direitos humanos básicos, dentre os quais o direito a uma educação escolar crítica e democrática. Esta educação passa necessariamente pelo processo de conscientização dos sujeitos. Sabemos que esse processo se constitui numa tarefa complexa, pois dentre outros aspectos envolve a ruptura com uma visão ingênua do mundo e com a realidade educacional imposta.

Compreendemos que as conceituações existentes na primeira versão do PPP traduziam a influência da visão linear e determinista nos contextos educacionais. No entanto, o processo de reformulação instalado na escola representa a possibilidade de repensarmos essas questões numa perspectiva de decisão política do coletivo da escola, além da reconstrução de conceitos e concepções por parte dos professores da EJA. A nossa contribuição com essa análise consiste no desencadeamento de um processo dialógico-reflexivo permanente por parte dos professores assentados em torno das conceituações e concepções presentes nos referenciais curriculares que orientam a prática pedagógica na EJA da nossa escola.

Conforme o exposto anteriormente, a primeira versão do PPP deixou lacunas significativas no tocante à abordagem da educação do campo e a EJA, ou seja, não identificamos neste documento a identidade campesina inserida nos movimentos sociais, em nosso caso o MST. A partir da reformulação iniciada em 2010, e ainda em curso, fazemos outra leitura interpretativa deste mesmo documento, a qual nos permitiu perceber algumas mudanças nas conceituações e concepções dos professores no referido documento. Embora tímidas, estas mudanças representam pequenos avanços rumo a construção de um projeto educativo que contemple as necessidades da educação do campo e das pessoas jovens e adultas da comunidade.

A revisão das conceituações acerca das categorias elencadas anteriormente significa, em nosso entendimento, uma abertura para as mudanças necessárias à construção de um PPP que retrate a identidade da educação do campo e da EJA. Nesse processo de reformulação do PPP as nossas análises recaem sobre algumas conceituações e concepções inseridas nesse novo documento, as quais tratam da escola, e dos objetivos pedagógicos.

A Escola Municipal Francisca Leonísia da Cruz funciona nos níveis de Ensino: Ensino Infantil, Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e tem como objetivo proporcionar um ensino voltado para a Educação do campo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.4)

Percebemos a partir dessa nova conceituação dos objetivos da escola a preocupação com a inserção da Educação do Campo, a qual sequer foi citada na versão primeira desse documento. Essa possibilidade de mudança nos conceitos significa que o processo dialógico-reflexivo por parte dos professores foi instalado e significa a possibilidade da reconstrução de novos conceitos que possam atender as necessidades educativas das pessoas jovens e adultas da comunidade.

A possibilidade de mudanças nas conceituações e concepções desses conceitos está expressa no fragmento seguinte que trata ainda dos objetivos da escola:

A escola concebe sua proposta assumindo uma nova atividade de liderança, refletindo suas finalidades sócio-políticas e culturais. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.4)

Percebemos a partir desse fragmento a vontade da escola em construir a sua proposta curricular a partir das necessidades da comunidade. Em nosso entendimento a escola já assume essa liderança, pois participa das questões sociopolíticas, o que falta é assumir e registrar nos referenciais curriculares esse envolvimento escola x comunidade.

No tocante aos objetivos pedagógicos constatamos a preocupação da escola em intensificar a integração existente na comunidade escolar, a partir de uma proposta curricular que atenda as necessidades deste aluno no aspecto pessoal e principalmente para o mundo do trabalho.

Garantir com esta proposta pedagógica a integração entre a comunidade escolar, como também propormos iniciativas de desenvolvimento de saberes técnicos, humanos e ambientais que contribuam para a permanência deste educando com qualidade, habilidades e competências a inserção qualificada no mundo do trabalho. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.6)

Como já foi explanada, esta integração já existe. No entanto, precisamos construir coletivamente um projeto educativo que parta de objetivos comuns, que retratem as necessidades educativas da comunidade, sem perder de vista a proposta de uma educação de jovens e adultos que realmente possa contribuir para a vida pessoal e profissional dos nossos alunos, dando-lhes autonomia em todos os aspectos de suas vidas e de suas famílias.

Em suma, essas conceituações/concepções nos remetem a compreensão de que há muito que construirmos e reconstruirmos no PPP da nossa escola, pois precisamos considerar e registrar neste documento a identidade e a cultura campesina frente à sociedade contemporânea, bem como compreender a escola do campo como lugar de direito e garantia da dignidade das pessoas que vivem nesses contextos de exclusão social.

### 3.2 A Proposta Curricular do 1º e 2º segmentos da EJA: análise da dimensão sócio-política

Neste item fazemos as nossas análises em torno da Proposta Curricular do 1º e 2º segmentos da EJA, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos do RN e adotada na íntegra pela nossa escola, como já foi apontado. Com isso entendemos que tivemos atitude e postura acríticas, as quais em nossa compreensão são estimuladas pelo modelo de escola tradicional, em que fomos formados. Esse modelo tradicional, além de negar a autonomia da escola, instaura nos sujeitos a acomodação e o ajuste diante das situações impostas. Esses processos impedem que as pessoas façam as suas escolhas e desenvolvam a capacidade criadora que existe no ser humano. A esse respeito Freire (2007) argumenta:

Por isso, toda a vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhes sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (FREIRE, 2007, P.50)

Neste sentido, reconhecemos que ao abrirmos mão de elaborarmos a nossa proposta curricular, nos acomodamos, enfraquecemos a nossa identidade campesina, além de nos distanciarmos da realidade dos nossos alunos jovens e adultos. Nesta análise demos ênfase à dimensão sociopolítica inscrita nesta proposta curricular e abordamos os desafios da escola, o perfil do aluno e do professor de jovens e adultos. Ao nos reportarmos aos desafios da escola selecionamos esse fragmento:

A escola está inserida num contexto social e político e é influenciada, direta e indiretamente, pelas concepções de homem e de mundo que perpassam e determinam esses setores. Na sociedade atual, a escola tem entre suas funções formar cidadãos críticos e comprometidos que participem efetivamente do desenvolvimento dessa sociedade.

O curso de Educação Fundamental de Jovens e Adultos foi implantado visando a modificar as práticas tradicionais e conservadoras, redirecionar as ações a serem desenvolvidas com vistas a flexibilizar o atendimento à população jovem e adulta do município de Florânia, adequando-a, assim, às novas exigências do mercado de trabalho. (PROPOSTA CURRICULAR DA EJA, 1º e 2º Segmentos Ensino Fundamental, p.16)

Percebemos no texto uma visão que exclui o contexto da educação do campo, além de tratar da modificação das práticas educativas tradicionais em virtude das exigências do



mercado de trabalho. Portanto, não considera que na comunidade há um mundo do trabalho que precisa ser valorizado e expandido. Assim, a nossa crítica diz respeito à adequação das práticas educativas às novas exigências de produção, quando estas deveriam adequar-se as necessidades políticas, econômicas, sociais e culturais das pessoas jovens e adultas e relacionar-se ao currículo praticado.

Ao nos remetermos ao perfil do aluno a proposta ressalta:

Estudando a problemática, percebe-se que mesmo aqueles que concluem a programação não adquirem competência para a continuidade dos estudos ou mesmo para assumir, com sucesso, funções que exijam leitura e escrita no mercado de trabalho. Em geral, os alunos que buscam os cursos de EJA são advindos de classes populares marcadas por graves desníveis sociais e que vêm sofrendo sucessivas exclusões, tanto no sistema educacional quanto no mercado de trabalho. (PROPOSTA CURRICULAR DA EJA, 1º e 2º Segmentos Ensino Fundamental, p.17).

Conforme o texto, os alunos da EJA são rotulados e discriminados, caracterizando um processo de desmotivação por parte dos mesmos. A atitude desmotivadora, não oportuniza a construção da autoestima, concorrendo para a desistência e evasão. A situação é semelhante na abordagem do perfil do professor nesta proposta.

Embora os programas de Educação de Jovens e Adultos tenham sua história no âmbito da SEMEC, o corpo docente que trabalha com essa modalidade de educação, em sua maioria, não tem formação específica, seja ela proveniente de cursos do nível médio ou superior. PROPOSTA CURRICULAR DA EJA, 1º e 2º Segmentos Ensino Fundamental, p.17).

Constatamos a partir desta análise documental que temos um problema sério no que diz respeito aos referenciais curriculares analisados, pois os mesmos se mostraram omissos, contraditórios e inconsistentes no que diz respeito a aspectos educativos fundamentais a perspectiva crítica e emancipadora defendida por nós, professores/educadores da EJA. Esses aspectos tratam principalmente da identidade da educação do campo e da função social da Educação de Jovens e Adultos.

A partir desta análise e nas discussões com os professores compreendemos que parte desta realidade documental contraditória é resultante da omissão por parte da escola na elaboração de seus próprios documentos. Fugimos das nossas responsabilidades e aceitamos as imposições prescritas por sujeitos alheios à nossa realidade. Esta postura, além de negar os

nossos direitos de escolhas e decisões, enfraquece o processo de democrático dentro da nossa escola.

No entanto, esperamos que a nossa análise possa instigar nos professores uma reflexão acerca da necessidade de revermos também a proposta curricular da EJA, para que possamos corrigir as falhas, omissões e contradições e construirmos, a partir das nossas concepções e crenças, uma proposta curricular que viabilize a perspectiva democrática enquanto fundamental para a formação das pessoas jovens e adultas da nossa comunidade.

Em suma, ressaltamos que a análise do PPP e da Proposta Curricular da EJA foram fundamentais para a construção das nossas hipóteses nesta caminhada investigativa, além de se constituírem como norte para as etapas posteriores, entrevistas e sessões reflexivas, que se apresentam como ações e procedimentos da nossa pesquisa qualitativa.

### 3.3 A entrevista semiestruturada: concepções e crenças a partir dos depoimentos dos professores

A entrevista semiestruturada foi um dos procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa. As análises aqui apresentadas dizem respeito aos depoimentos e respostas dados pelos professores com base nos eixos temáticos pensados desde a análise documental. Esses eixos se constituíram como norte para as indagações em torno das concepções e crenças desses professores em torno do Currículo e das Práticas Pedagógicas da EJA.

Elegemos os eixos temáticos: EJA, Currículo da EJA, Prática Pedagógica Curricular no MST e Integração de Saberes/ Fazeres docentes da formação e da vivência no MST, os quais nos fundamentaram nas perguntas feitas aos seis professores entrevistados, os quais constituem também o grupo cooperador nas sessões reflexivas.

Ao abordarmos o primeiro eixo temático EJA, iniciamos as nossas indagações perguntando aos professores como se deu o ingresso na EJA, qual a participação desses professores na construção do PPP e da Proposta Curricular, além de questionarmos como foram discutidas as questões da EJA no momento de elaboração destes documentos. Para fundamentar as nossas análises optamos por transcrever alguns depoimentos

Eu ingressei junto com o movimento dos assentados...quando eu vim pra aqui em 1997, eu já era professora...eu já trabalhava já fazia uns 10 anos, 08 anos que eu trabalhava...e com a necessidade né?... meu marido era analfabeto ... e daí eu comecei de casa...na minha casa e fui levando pros outros...(ENTREVISTA COM A PROF<sup>a</sup> M.S.B 24/05/11)

Percebemos que, para a professora M.S. B, o ingresso na EJA, deu-se em virtude das questões ligadas à sua vida, às necessidades pessoais e familiares, a sua origem campesina e ao engajamento no MST. Em seu depoimento nos falou da necessidade de alfabetizar o marido, de reafirmar-se como professora naquele momento histórico-cultural, e ressaltou a necessidade de reafirmar-se naquele contexto de estabelecimento de novas funções e papéis sociais, pois já fazia mais de 10 anos de exercício do magistério e desejava fazer um trabalho significativo na comunidade. A professora M.S. B, é assentada, está na comunidade desde 1997, ano da fundação da agrovila e trabalha atualmente com o nível I da EJA. Há nessa fala uma relação do exercício da docência em EJA e a militância no MST, quando ela diz que começou em casa alfabetizando o marido e depois as outras pessoas, que eram os companheiros da luta pela reforma agrária.

Esta realidade é vivenciada pelos outros professores do grupo cooperador. Nos depoimentos transcritos seguintes constatamos essa assertiva.

Tendo em vista a minha formação humana como pessoa do campo e envolvida com os movimentos sociais e da formação profissional quando eu me formei desde o início. Quando eu fiz o magistério já comecei a trabalhar no campo com jovens e adultos, mas aqui eu comecei a trabalhar com turma de EJA em 2004... (ENTREVISTA COM O PROF J.M. S.23/05/11).

Em seu relato, o professor J.M. S estabelece uma relação entre a docência na EJA, a sua formação como pessoa do campo e a atuação nos movimentos sociais, ou seja, a sua vida pessoal está diretamente ligada à vida profissional. Esse aspecto redimensiona o sentido de sua prática pedagógica, que se insere num contexto cultural, social, político e econômico, onde o mesmo vive e desempenha além da docência, outras funções importantes no Núcleo de Produtores Rurais – NPR. Nesse núcleo são desenvolvidas as atividades econômicas de Apicultura e Fruticultura, que são as duas atividades de maior relevância na economia da nossa comunidade.

Percebemos que em seus depoimentos os professores ressaltam a relevância da origem campesina na escolha pela docência, que é entendida por muitos como a própria vida:

Comecei a trabalhar com jovens e adultos em 1988...aqui na zona rural mesmo...Como professora eu já tenho 23 anos de profissão...comecei com 24 anos de idade, hoje 'tô' com 47 anos...quer dizer quase toda minha vida foi sendo professora...Sempre trabalhei no sítio, nunca quis ser professora na rua, na cidade... sou a verdadeira professora do campo...quando o assentamento nasceu eu já 'tava' aqui mesmo então vim logo trabalhar aqui...( ENTREVISTA COM A PROFª M.J.F.C 25/05/11)

A esse respeito constatamos que esses professores têm uma forte ligação com o campo e ressaltam que escolheram ser professores do campo, por uma questão de identidade e comprometimento com as questões campesinas. Identificamos nesses professores a conscientização acerca das responsabilidades sociais, que têm com os contextos em que vivem. Outro fator relevante nesses depoimentos é a relação entre a docência e a necessidade de reafirmação do Projeto de Reforma Agrária. A partir de alguns depoimentos esta relação se apresenta como determinante em suas práticas educativas.

Eu comecei junto com o assentamento, vim pra cá com meu sogro para trabalhar no lote e como tinha magistério e sou assentado, comecei a dar aula. De 2001 e até 2008 eu trabalhei com a EJA... Meu trabalho com os jovens e adultos é geral, pois sou coordenador do terço dos homens, sou um dos líderes da pastoral da criança, participo dos dois corais da comunidade, toco e canto nos corais, sou retratista, quer dizer fotografo... Enfim, faço de um tudo na escola e na comunidade...nasci e sempre vivi no sítio, sou do campo mesmo...e desde 1997 do MST...é bom demais minha gente...sou muito feliz...graças a Deus em viver no meio desse povo nosso...(ENTREVISTA COM O PROF F.L.S 26/05/11)

O professor F.L. S começou a atuar na EJA por uma necessidade da escola, pois como o mesmo é assentado e possui uma formação em magistério a escola o convidou para atuar em sala de aula. O referido professor exerce uma liderança significativa entre as pessoas jovens e adultas, junto das quais desenvolve atividades múltiplas nos aspectos da religiosidade, das pastorais, acompanhando os eventos sociais, os quais são registrados pelo mesmo, em virtude de ser também o fotógrafo oficial da nossa comunidade.

A partir destes depoimentos constatamos que os professores compartilham da mesma realidade contextual, uma realidade inteiramente ligada às suas vidas, as funções que exercem na comunidade, ao projeto do MST, enfim, aos projetos pessoais e profissionais traçados coletivamente no seio da comunidade.

Nessa perspectiva, o comprometimento com a EJA significa também um comprometimento com as suas próprias vidas, enquanto sujeitos pertencentes a um contexto de exclusão. A atuação desses professores ultrapassa a prática docente, adentra a vida social, política, religiosa e cultural da comunidade. A vida pessoal e profissional se confunde o que fortalece a necessidade desses professores terem clareza das suas funções enquanto professores, mediadores de uma prática educativa democrática e libertadora. Todos os

professores do grupo cooperador estiveram presentes desde o início do funcionamento desta modalidade de ensino na comunidade antes mesmo da construção da escola.

No contexto de surgimento do assentamento a escola tornou-se um espaço legitimador da luta pela terra e pela educação, por isso os professores compreendem a importância da escola e em especial da EJA para as suas vidas e para a vida da comunidade. Em nosso assentamento a escola representou a garantia de consolidação do projeto de Reforma Agrária.

Ao nos referenciarmos a participação desses professores no processo de construção do PPP e da Proposta Curricular da EJA, constatamos que todos os colegas entrevistados haviam participado desse processo:

Eu participei como professora, como mãe, como assentada eu 'tô' sempre a disposição...em todos os momentos eu quero estar a disposição da escola, no Projeto Político pedagógico e em todos os movimentos que fazem parte do nosso assentamento...na religiosidade, na saúde...a gente traz tudo para a escola...mas hoje, participando desta pesquisa e depois da gente ter resolvido reformular o PPP eu entendi que a gente deveria ter feito uma proposta curricular para a EJA e não ter aceitado uma proposta que já veio pronta, pois do jeito que a gente fez o PPP junto podíamos também ter feito a Proposta curricular...não era? Com esta reformulação do PPP a gente tem a chance de fazer uma proposta nossa para a EJA... pelo menos eu penso assim agora. (ENTREVISTA COM A PROFª M.S.B 24/05/11).

Em seu depoimento a professora M.S. B lamentou o fato de não termos elaborado uma proposta curricular para a EJA e termos adotado a que nos foi encaminhada. A mesma vê no processo de reformulação do PPP a oportunidade para construirmos uma proposta "nossa" para a EJA. Identificamos nessa postura a possibilidade de reconstruirmos novos conceitos dentro do grupo.

Ao questionarmos como as questões da EJA foram discutidas, os colegas professores ressaltaram que mesmo tendo participado desses momentos, reconhecem que a EJA não foi discutida como deveria. Ao indagarmos como deveriam ter sido discutidas essas questões, os mesmos alegam que na construção do PPP sequer foram abordadas questões importantes da EJA como a problemática e as peculiaridades dessa modalidade de ensino.

Participei desde a construção e estou participando da reformulação do projeto político pedagógico em nossa escola, com participação total, pois o grupo de professores é quem conduz as conversas, as discussões... a EJA não foi muito discutida não...a gente ia fazendo o que dava certo...uns ajudando aos outros, mas agora é diferente...hoje com esta reformulação a gente está

discutindo com mais profundidade a EJA.....(ENTREVISTA COM O PROF J.M. S.23/05/11).

Neste depoimento o professor J.M. S demonstra conscientização acerca das lagunas deixadas nos momentos de construção dos referenciais curriculares da EJA, o que para nós caracteriza a ação-reflexão-ação instalada na prática desse professor. Essa consciência de que as discussões não foram suficientes aparece também noutros depoimentos:

Eu participei da construção do PPP mas as discussões da EJA não foram aprofundadas no PPP não, e a Proposta curricular a gente seguiu foi a que veio da secretaria, hoje eu refleti e penso que as questões da EJA não foram discutidas como deveriam ser, em virtude disso ela passa por grandes dificuldades e se não houver assim um trabalho bem feito pra resgatar como deve ser ela vai realmente se acabar, num vai ter mais como funcionar a EJA porque a cada dia que passa a gente fica vendo ficando distante este trabalho da EJA. (ENTREVISTA COM O PROF. L. S 26/05/11)

Neste contexto de análise, constatamos que os professores entrevistados têm consciência das necessidades de uma discussão mais aprofundada da EJA e de uma nova postura frente à problemática atual. Apontam caminhos para uma reconstrução de conceitos, de visões, enfim, o grupo entrevistado demonstra a disponibilidade para uma reflexão que possa promover mudanças nos referenciais curriculares que norteiam as suas práticas educativas.

No segundo eixo temático Currículo da EJA, quando indagamos os professores acerca da concepção de currículo que orienta as suas práticas o grupo demonstrou a preocupação com a alfabetização das pessoas jovens e adultas, como instrumento para a autonomia. Segundo as suas respostas a EJA deve dar as pessoas a capacidade para lidarem com as questões do dia-a-dia. Há nesses posicionamentos a conscientização acerca do comprometimento com uma formação escolar que atenda as necessidades da vida dessas pessoas.

A maior preocupação é alfabetizar estes alunos, dando a eles condição de autonomia. Um currículo que atende suas necessidades. (ENTREVISTA COM O PROF J.M.S .23/05/11).

Percebemos no relato do Professor J.M.S, uma concepção de currículo que parta da realidade do aluno, com ênfase no aspecto da autonomia. Conforme a visão do professor essa

autonomia está ligada ao processo de alfabetização, ou seja, o professor tem consciência que alfabetizar os alunos é uma tarefa imprescindível para que a autonomia aconteça.

Ao analisarmos as outras respostas percebemos que parte dos professores entrevistados compartilham dessa mesma visão:

A EJA é uma modalidade de ensino para as pessoas aprender a ler e a escrever pra usarem no dia-a-dia de suas vidas...facilitando assim o, acesso a, a sua vida, e ao trabalho...(ENTREVISTA COM A PROFª M.J.F.C 25/05/11)

Outro aspecto observado foi a forte influência das concepções tradicionais de currículo quando o professor trata da formação escolar como um “privilégio” para as pessoas oprimidas:

Bom... a EJA veio... eu tiro o chapéu pra EJA sempre porque é uma forma de levar essas pessoas, os adultos que não tiveram privilégio de aprender de estudar na fase de criança, de adolescente e agora depois de adulto têm esse privilégio e eu me sinto honrada de fazer parte desse projeto ( ENTREVISTA COM A PROFª M.M 24/05/11)

Nesse relato, a professora M.S.B fala da formação escolar como um “privilégio” para as pessoas oprimidas. Esta postura contraria a perspectiva crítica percebida neste grupo entrevistado e aponta para a ideia de uma educação compensatória, tão difundida pela escola tradicional e que ainda persiste em nossas instituições escolares. Compreendemos que esse posicionamento por parte da professora é resultante das concepções lineares que ainda persistem na educação escolar, no entanto essa professora se destaca pela sua capacidade de liderança entre os alunos da EJA.

No terceiro eixo Prática Pedagógica Curricular no MST, indagamos os professores a respeito das dificuldades que encontram na EJA, no desenvolvimento das atividades e nos conteúdos que planejam em sua prática pedagógica. Perguntamos ainda se esses conteúdos, estratégias metodológicas e avaliação, garantem a aprendizagem dos alunos.

Os maiores problemas a gente via era a frequência os alunos. Muitos deixavam de vir por motivo de trabalho ou de outras coisas... mas começava muito bem no início do ano... aí começava se evadindo... com pouco as vezes não dava nem para terminar o ano. A turma...num dava nem pra formar...findava as vezes um aluno, dois alunos...( ENTREVISTA COM O PROF F.L.S 26/05/11).

Em seus depoimentos os professores afirmaram que o maior problema é a frequência, a qual segundo as suas falas concorre para evasão. Outro aspecto abordado foi o cansaço

físico, que os alunos trabalhadores demonstravam em decorrência do trabalho diário na lavoura:

Os trabalhadores, os alunos que também trabalham chegam cansados, ficam reclamando, então a gente às vezes sai até mais cedo por causa do cansaço físico deles. O desgaste na lavoura é muito grande e as mulheres às vezes trazem crianças não tem com quem deixar...Com tanta coisa contra eles acabam desistindo, daí a evasão.(ENTREVISTA COM A PROF<sup>a</sup> M.J.F.C 25/05/11)

Conforme os seus relatos, esse cansaço implica no desenvolvimento das atividades em sala de aula, comprometendo inclusive o tempo de estudo destes alunos.

Ao abordarmos as estratégias metodológicas utilizadas nas aulas e questionarmos se as mesmas garantiam a aprendizagem dos alunos, todos foram unânimes em afirmar que a forma como trabalham garante aprendizagem para quem fica, embora o índice de evasão seja significativo. Desta forma os professores fazem uma reflexão sobre a própria prática.

No quarto eixo temático, tratamos da Integração dos Saberes e Fazeres docentes da formação e da vivência no MST. Os professores foram questionados acerca da prática pedagógica na EJA e no MST, da relação desta com a formação inicial, das possibilidades de desenvolvimento de outras práticas pedagógicas e de como seriam:

[...] Eu tenho magistério...depois eu fiz Pedagogia e agora eu tô fazendo especialização em ...Didática da Educação Básica...  
Esta formação me ajuda muito...sempre ajuda...né? Sempre que você lê mais, conhece mais...isso vai lhe ajudando abrindo caminhos, e tem me ajudado muito, por isso que eu insisto em continuar estudando, aprendendo...[...] (ENTREVISTA COM A PROF<sup>a</sup> M.S.B 24/05/11).

Percebemos neste depoimento que a professora M.S. B relaciona as suas práticas educativas à formação inicial e ao engajamento nos movimentos sociais. Quando foi indagada no que diz respeito de um projeto educativo, manifestou o desejo de construir um novo projeto educativo para a EJA:

Se a nossa prática for voltada como eu já falei para o trabalho deles, para o dia-a-dia deles...agora a gente tá trabalhando noutro sistema, quer dizer os alunos que não vêm eu vou atender eles em casa, eu vou lá tiro um final de semana, uma tarde e vou atrás deles. Então eu acho que se o nosso currículo for voltado para a vivência deles, se a gente tiver um projeto... sabe... voltado para o dia-a-dia deles, como eu já falei que os adultos sejam ligados ao trabalho deles, ao dia-a-dia ai eu acho que a nossa EJA vai bombar como dizem os adolescentes... (ENTREVISTA COM A PROF<sup>a</sup> M.M 24/05/11).



A esse respeito todos os professores entrevistados manifestaram o desejo de construir um projeto educativo do campo para a EJA, o qual segundo as suas concepções e crenças, seria um grande projeto que conferisse autonomia às pessoas jovens e adultas, bem como as práticas educativas desenvolvidas.

Constatamos ainda, a partir das suas falas, que os professores vislumbram a possibilidade do desenvolvimento de outras práticas, que devem partir da realidade desses alunos, do dia-a-dia, do trabalho e da militância no MST. Compreendemos que esses professores reconhecem a identidade campesina que os diferencia das outras pessoas de outros contextos e se reconhecem enquanto professores de um contexto de exclusão.

Após análise das entrevistas, as questões relevantes e recorrentes que surgiram nas respostas foram aprofundadas nos eixos de análises das sessões reflexivas, as quais serão apresentadas no item seguinte.

#### 3.4 As sessões reflexivas e as concepções/crenças dos professores: espaços de voz e vez

Realizamos oito sessões reflexivas as quais aconteceram entre os meses de agosto e outubro de 2011. Em virtude da organização do tempo e das discussões pretendidas, definimos dois eixos temáticos: Currículo e Prática Pedagógica. Esses eixos, que se estruturam a partir das questões recorrentes nas entrevistas, se tornam ponto de partida para iniciarmos as nossas discussões e reflexões nos encontros reflexivos. Em decorrência dos eixos de análises definimos também o roteiro das sessões reflexivas.

Iniciamos as nossas reflexões e discussões com o grupo cooperador num clima muito agradável, semelhante aos momentos das reuniões pedagógicas que costumamos realizar. Esse clima de partilha conjunta decorre de muitos fatores, da nossa relação de pertencimento ao grupo e ao MST, da familiaridade e do compadrio construídos através do nosso convívio, da nossa vivência na escola e na militância, enfim do contexto sociocultural em que estamos inseridos.

Em nosso primeiro encontro reflexivo, apresentamos ao grupo cooperador o roteiro pensado e elaborado para conduzirmos as discussões, o qual foi analisado e discutido no grupo e constava das seguintes ações: apresentação da pesquisa, dos objetivos e do objeto de estudo, fala/resposta dos professores acerca do eixo de análise, reflexão individual/coletiva e reconstrução de conceitos.

Apresentamos as falas recorrentes, e explanamos que tratavam das respostas compartilhadas pelo grupo neste percurso metodológico. Mostramos a relevância dessas questões como pontos reflexivos nessa etapa da pesquisa. Enfatizamos que tratavam especificamente de cinco aspectos: da concepção de currículo que orienta a prática pedagógica, da problemática atual da EJA, da necessidade de construção de um projeto educativo do campo para EJA, das garantias de aprendizagem e da preocupação com a identidade cultural da EJA do campo e inserida no contexto do MST.

Nessa primeira sessão reflexiva partimos do eixo Currículo e estabelecemos uma conexão com as questões recorrentes. Nesse eixo, aprofundamos as discussões e reflexões em torno da concepção de currículo que orienta a nossa prática. A nossa preocupação naquele momento enquanto grupo reflexivo era principalmente em estabelecermos um diálogo sincero, franco e democrático, em que todos pudessem expor as suas concepções curriculares e as crenças que compõem o Currículo que pensamos, elaboramos e praticamos.

A esse respeito constatamos que os professores manifestaram a preocupação em construirmos um diálogo aberto e significativo no que diz respeito ao Currículo que pensamos, elaboramos e praticamos no dia-a-dia de nossas salas de aula:

Espero que nessas sessões a gente fale de igual pra igual e coloque na mesa o que pensamos mesmo do currículo que nós mesmos traçamos... Pois a hora é essa. O currículo da EJA tem que mudar a vida das pessoas pobres... Tem que ser um currículo que trabalhe a vida... agora a gente precisava ter discutido mais isso antes...(PROF J.M.S)

Adentramos na discussão em torno das concepções e crenças desses professores acerca do currículo da EJA, respaldados pela dialogicidade que caracteriza o processo reflexivo e dialógico. Nessa discussão refletimos acerca de como os professores idealizam esse currículo e adentramos numa discussão mais específica:

Eu vejo a EJA como uma forma de resgatar a escolaridade de pessoas que não tiveram oportunidade de estudar seja por motivo de trabalho, de doença até mesmo de algumas pessoas que não quiseram estudar, mas que a EJA veio como forma de resgatar essas pessoas a maioria delas não tiveram a oportunidade (PROF F.L)

Ao analisarmos a fala do professor F.L., nos reportamos à significação da palavra resgatar, nesse contexto de análise. As nossas leituras nos direcionam para repensarmos o ato de resgatar, enquanto a ação de salvar, retirar do cativeiro, livrar de uma situação perigosa. Nessa óptica, constatamos que há uma concepção docente de um currículo que salva. Isso nos preocupa, pois entendemos que a questão curricular analisada isoladamente não dará conta de

resolver a problemática da EJA. Constatamos que em suas falas os outros professores entrevistados corroboram a concepção de um currículo idealizado que resgata, que salva, que pode transformar a vida das pessoas em todos os aspectos, principalmente no aspecto econômico:

Um currículo que ensine a viver e que principalmente ensine a escrever, a ler e a contar... Que a gente trabalhe trazendo as receitas de doces...para as mães de família fazerem nas suas casas e que elas possam também ganhar dinheiro criando receitas para a comunidade...é assim que penso o currículo da EJA na nossa escola...(PROFESSORA M.S.B )

Devemos trabalhar um currículo de acordo com a realidade deles...(PROFESSORA M.M)

Nesse contexto abordado pelas professoras, recai sobre o currículo uma responsabilidade que ultrapassa o caráter pedagógico e adentra em aspectos pertinentes a outras esferas discursivas, como por exemplo, a questão econômica. Desta forma, compreendemos que a perspectiva curricular adotada pela escola, deve contemplar a diversidade das questões que se apresentam relevantes nas falas desses professores:

O currículo da EJA deve ser de acordo com a realidade das pessoas...O aluno da EJA é um aluno do campo, da zona rural, muitas vezes a gente vai passar uma coisa pra eles, que não tá batendo com a realidade deles, quer dizer que isso não é tão chamativo como seria se fosse de acordo com a sua realidade...O currículo deve explorar o que interessa aos alunos ( PROFESSOR F.L. S)

A EJA é uma modalidade de ensino para as pessoas aprenderem a ler e a escrever para usarem no dia-a-dia e para facilitar as coisas que precisam fazer nesta batalha que é a vida das pessoas pobres neste país...O currículo deve também dar a eles consciência que são explorados pelos ricos (PROFESSORA M.J.F.C)

Observamos nas falas a concepção de um Currículo voltado para a vida das pessoas jovens e adultas, comprometido com a transformação social, ligado ao trabalho e a realidade do campo. Esse currículo que segundo as concepções e crenças dos professores promova o “resgate” do homem e da mulher das classes oprimidas da situação de desumanização que lhe foi imposta pelas estruturas dominantes da sociedade.

Assim, nesse primeiro encontro identificamos as concepções e crenças desses professores imersas no currículo pensado, elaborado e praticado, bem como das práticas

educativas advindas deste currículo. Essas concepções/crenças sugerem um Currículo que signifique a identidade trajetória de vida das pessoas jovens e adultas.

No segundo encontro reflexivo focamos o eixo Prática Pedagógica. Discutimos a problemática atual, de completo desestímulo por que passa a EJA em nossa escola. Nessa sessão refletimos acerca da influência do currículo praticado nessa problemática.

Abordamos o comprometimento dos professores com as pessoas jovens e adultas da nossa comunidade e nos questionamos acerca do nosso papel diante deste quadro desestimulador.

Indagamo-nos a respeito dos fatores que contribuem para este quadro. Nessa discussão os professores falaram da evasão, como um dos fatores relevantes desta problemática anteriormente abordada. O grupo fala de uma “expulsão em massa”, a que os alunos da EJA estão submetidos.

:

Os nossos alunos não se evadem...são expulsos, em massa, pela falta de estrutura, pelo cansaço, pela desmotivação... (PROFESSOR G.P.C)

Outra coisa que eu defendo também que tenha para a EJA é o material...o aluno diz: professora eu não venho porque eu não tenho caderno...Tô cansada de pegar um bloco de papel ofício e faço um caderninho...grampeio e dou a eles, mas seria justo que eles tivessem material para estudar...(PROFESSORA M.M)

Nesses relatos os professores demonstram ter consciência do quadro atual, bem como do compromisso que têm diante dos fatores que concorrem para esse quadro desestimulador. Os professores mencionaram diferentes fatores, que segundo as suas concepções não permitem que desenvolvamos um trabalho significativo na EJA:

Sim...outra coisa que eu vejo...falta merenda para esse público, é mais chamativo...os nossos alunos reclamam merenda... Eu agora tô com o PROEJA e falta merenda para eles...Eles dizem: professora se tivesse merenda...a gente chega do roçado nem dá tempo de comer, e as vezes nem tem em casa... Às vezes eles saem de casa e não dá tempo de jantar...mesmo que a gente fique só até nove ou nove e meia é muito puxado para eles...que passaram o dia todo no cabo da enxada...(PROFESSORA M.M)

Quando se fala em merenda escolar os intelectuais do capitalismo...criticam, falam que é uma política compensatória...mas tem um detalhe esses intelectuais que na maioria fazem parte do governo...os que dão algum expediente durante a semana...se eles passarem meio-dia dando expediente, eles tem um café, um lanche quando entram...na metade e no final...pago com o dinheiro público, quer dizer que para eles é possível e eles merecem, mas quando se trata do contexto da sociedade pobre...não pode...pois alegam que na escola particular não tem...mas a escola particular não é a nossa...a

particular é dos filhos deles... dos ricos...a nossa escola é pública...já tem muito pouco ou quase nada...(PROFESSOR G.P.C)

Constatamos, a partir dos depoimentos, que o grupo possui a capacidade crítica de analisar o contexto no qual o currículo se insere, além de considerar os aspectos que contribuíram para a problemática atual que afeta a EJA em nossa escola. Atribuem essa “expulsão em massa” a muitos fatores dentre os quais a falta de infraestrutura para o funcionamento desta modalidade de ensino voltada para uma população extremamente carente, em especial do ponto de vista econômico.

Em seus discursos percebemos o nível de conscientização do grupo cooperador, o qual tem também em comum o envolvimento nos movimentos sociais, neste caso no MST, que lhes proporcionou a capacidade crítica característica peculiar nos sujeitos sociais conscientizados de sua condição oprimida. Nesse sentido Apple (1995), ressalta:

O poder crítico de qualquer análise social não surge de alguma pretensa neutralidade. Antes de mais nada, essa atitude é, sob muitos aspectos frequentemente ilusória. Ao contrário, a força crítica depende de nossa capacidade para julgar realidades sociais que parecem injustas. (APPLE, 1995 p.180)

Portanto, as discussões desse eixo, bem como as falas do grupo cooperador, nos permitem afirmar que em suas concepções/crenças os professores sugerem que um dos fatores que contribuíram para este quadro atual, foi à inexistência de uma infraestrutura mínima socioeconômica para a EJA. Percebemos ainda a conscientização por parte do grupo da engrenagem que cerca essa estrutura socioeconômica que envolve a problemática da EJA.

Ao nos reunirmos para o terceiro encontro reflexivo elegemos o eixo Prática Pedagógica e refletimos em torno da necessidade de um projeto educativo para a EJA, tendo em vista que essa necessidade foi compartilhada pelo grupo em todo o nosso percurso. Nas discussões e reflexões o grupo argumentou em torno desse projeto educativo vislumbrado por todo o grupo cooperador:

Tem sim outras possibilidades... Trabalhando um projeto amplo que venha atender as dificuldades né? ...que... A gente possa analisar as dificuldades dos jovens e adultos aqui no assentamento...( PROFESSOR. J.M)

Este novo projeto educativo está aqui, na minha cabeça e nos nossos corações... Só precisa ir para os documentos...Há necessidade de modificarmos o currículo da EJA... há necessidade de criarmos um projeto educativo...tem que ser um projeto adaptado, para que chame a atenção dos

alunos ...tem que ser uma relacionada ao dia-a-dia deles...(PROFESSORA M.J.F.C)

Esse contexto apresentado nas falas dos professores diz respeito ao projeto educativo idealizado por eles para a EJA do campo. Falam de uma proposta transformadora e democrática, que tenha como ponto de partida a vida dessas pessoas, que inclui segundo as suas concepções/crenças, o trabalho, com suas atividades produtivas, o associativismo e o cooperativismo:

Eles querem buscar o conhecimento da escola para terem uma vida melhor... e isso só vem através da educação...(PROF M.M)

Apesar de desvalorizados, desestimulados a gente tem que ser capaz de nos sobressair, superar os nossos limites como seres humanos, temos que entrar na casa de cada um de nossos alunos, esse cidadão, esse vizinho nosso, dizer que temos uma proposta educativa para trabalhar a nossa identidade de acordo com a nossa necessidade, com a necessidade dele, que é, por exemplo, a gente trabalhar matemática com usando a espiga de miho, pesando a mandioca que ele produz a batata, o caju, trabalharmos as moedas, mostrando quanto custa a nossa castanha... Colocar nesse contexto o que a comunidade está trabalhando do ponto de vista de infraestrutura, como associação, como associativismo, cooperativismo... (PROFG. P.C)

Percebemos que os professores demonstram consciência das mudanças necessárias no currículo que orienta as suas práticas educativas. Esse processo de conscientização respalda a reflexão na ação, ou seja, o grupo demonstra que concebe teoria e prática enquanto momentos indissociados. Identificamos no discurso dos professores a disponibilidade para essas mudanças ditas necessárias, que abrangem aspectos políticos, culturais e econômicos, e estão diretamente ligadas ao contexto em que o currículo se insere. A esse respeito Freire (1979), nos apresenta:

Se a ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem.” (FREIRE, 1979.p. 17

No quarto encontro reflexivo trouxemos questionamentos acerca da perspectiva que adotaríamos neste projeto educativo idealizado e defendido pelo grupo. Refletimos em torno de como trabalharíamos o nosso fazer docente na perspectiva de construção desse projeto para a EJA. Entendíamos que se tínhamos certeza da necessidade de um projeto educativo, deveríamos sugerir como seria esse projeto e qual rumo tomaríamos para a sua construção:

A gente não pode trabalhar o que a gente trabalha lá na 4º ano, no 5º ano...não dar certo por que eles já tem muito conhecimento de vida, eles tem uma experiência muito grande ... eles tem mais conhecimento do que a gente em certos pontos...em muitas coisas...então a gente precisa trabalhar coisas que chame atenção deles, do dia-a-dia, da produção, acho que matemática tem que trabalhar com isso que compadre (G..) falou, ensinar a contar com caroços de feijão, com o dinheiro da venda do caju, acho que pode ser desta forma...(PROFESSORA M.S.B)  
trabalhar um projeto que venha assim...resolver os problemas da comunidade...do lote ...e com os vizinhos...desenvolver um projeto da vida real...( PROFESSOR. J.M.S).

Percebemos a partir das falas dos professores que o projeto educativo idealizado parte da vivência e experiência das pessoas, das atividades que desenvolvem na comunidade, ou seja, da realidade concreta do dia-a-dia dessas pessoas. Assim, os professores articulam teoria e prática e ainda sugerem uma perspectiva crítica para a abordagem dos conteúdos. Essa assertiva é constatada nas falas seguintes:

Eles falam muito das dificuldades com aquelas plaquinhas que tem nos supermercados (os rótulos) e eles não conseguem saber ler, e não sabem dos preços...Eles querem ir a cidade comprar seus mantimentos e não precisar da ajuda dos outros para saber qual é o produto e o preço do que querem comprar...Ah...é coisa tão simples para nós, mas para eles é tão difícil...(PROFESSORA M.J.F.C)

Devemos trabalhar nas aulas trazendo os produtos que eles mesmos produzem, colocar em cima da mesa e pedir que eles escrevam o nome...usando letras que formam a palavra (PROFESSOR G.P.C)

Identificamos a partir desses relatos que o grupo concebe como rumo para esse projeto educativo as perspectivas crítica e emancipadora. Essas perspectivas respaldadas pelos ideais freireanos estão em nosso trabalho enquanto caminhos para propostas educativas que atendam as demandas deste contexto de exclusões sociais. Nessa discussão o grupo demonstrou clareza nos aspectos a serem trabalhados, bem como nos rumos que deveríamos tomar para que fosse consolidado este projeto.

Em nosso quinto encontro, discutimos as garantias de aprendizagem compartilhadas por esses professores em seus depoimentos, conceituações e falas durante esta fase metodológica. As garantias de aprendizagem a que os professores se referem dizem respeito à autonomia conquistada pelos alunos para o desenvolvimento de ações do dia-a-dia, de leitura e escrita, ou seja, os aprendizados diversos:

Quando eu trabalho as coisas que eles precisam eu vejo que eles conseguem desenvolver melhor as coisas do dia-a-dia deles, então por exemplo: quando

eu vejo um aluno lendo uma bula de um remédio, indo tirar o dinheiro no banco sozinho, quando eu vejo um aluno dizendo que assinou o recibo da venda do caju, contando bem direitinho o dinheiro que lhe pagaram...Ah...eu fico feliz demais, pois antes eles pediam aos outros para ele...Por isso eu tenho a garantia que eles aprenderam...e quando eles aprendem o que precisavam, mesmo que depois eles se evadam eu sei que fiz a minha parte e tive a certeza que eles aprenderam (PROFESSOR F.L.S)

Olhe quando um aluno vem pra aula e diz que veio para aprender a assinar o nome por que quer votar assinando a folha e não quer mais colocar o dedo no lugar da assinatura e depois eu vejo que ele além de assinar o nome sabe ler os dados de seus documentos, eu posso ter a garantia que ele aprendeu né?...Outra coisa: quando eu vejo um aluno interessado em tirar um livro na biblioteca que antes ele nem entrava com vergonha porque não sabia ler, eu vejo que esse aluno aprendeu (PROFESSORA M.J.F.C)

Constatamos a partir dos seus relatos que os professores se referem aos avanços na aprendizagem dos alunos. Para os professores esses avanços se configuram como provas de que a aprendizagem teve significados e sentidos. Nessa discussão o grupo considerou as expectativas de aprendizagem atingidas:

Ontem mesmo eu vi uma aluna lendo e ela veio ler na minha frente...saiu lá da casa dela e trouxe um livro dizendo que já sabia ler...Quando eu vejo eles tendo coragem de entrar no banco, de ir a secretaria da escola pois antes eles nem entravam lá com medo que precisasse assinar o nome...eu sei que eles aprenderam e aprenderam com a gente aqui, seus professores pois antes eles não sabiam mesmo...(PROFESSORA M.S.B)

Quando fazemos reuniões e vejo os companheiros todos satisfeitos tendo coragem de falar, pois antes eles nem falavam...Eu penso: olhe, a aula que eu dei ajudou a ele falar isso...Enfim, quando a gente vê um companheiro de 73 anos todo feliz dizendo que agora já sabe assinar o nome..são essas coisas que fazem a gente garantir que construímos uma aprendizagem (PROFESSOR J.M.S)

As estratégias que eu trabalho garantem sim a aprendizagem. É tanto mesmo que eu me emociono quando vejo eles crescendo, eles subindo...Ontem mesmo eu vi um aluno lendo...e eu fiquei assim...boquiaberta. (PROF<sup>a</sup>M.S.B)

Nesses relatos os professores relacionam as garantias de aprendizagem com a autonomia adquirida pelos alunos no trato das questões das suas vidas e da coletividade. Nesse aspecto, podemos afirmar que esses professores garantem aprendizagem, quando esta é significativa para o contexto no qual esses alunos vivem, trabalham e exercem seus direitos.

No sexto encontro abordamos a questão da identidade da EJA no currículo. Essa discussão se deu em virtude da preocupação manifestada pelo grupo no tocante a ausência da identidade da EJA, no PPP e na Proposta Curricular. Esse aspecto foi observado pelos



professores, no momento de reformulação do Projeto Político Pedagógico. Por isso, consideramos a reformulação foi relevante para que os professores refletissem em torno da importância da legitimação desta identidade.

Nessa reflexão identificamos uma prática pedagógica capaz de criadora e capaz de transformar a realidade contextual a favor de um projeto educativo que promova mudanças na vida das pessoas inseridas e da comunidade.

Percebemos que os professores compreendem o contexto em que os documentos da escola foram produzidos e ainda são capazes de repensar as ausências enquanto resultantes da influência de um modelo educacional dominante. Esse processo de reflexão sobre a prática educativa caracteriza uma prática pedagógica reflexiva e autônoma, identificada por nós no grupo cooperador. Nesta conformidade compartilhamos do pensamento de VEIGA (1989):

A característica principal dessa prática pedagógica é o não rompimento da unidade entre teoria e prática. A prática pedagógica tem um caráter criador, e tem como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta a sua ação. Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há preocupação em criar e produzir uma mudança fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente.”(VEIGA, 1989,p.21)

A discussão em torno das ausências da identidade da EJA nos referenciais curriculares analisados em nossa pesquisa instalou uma discussão muito ampla, a qual está traduzida nos depoimentos dos professores, que se mostraram conscientes dos aspectos identitários da EJA, que não estão registrados no PPP e na Proposta Curricular:

Minha Nossa Senhora...Eu me preocupei demais depois daquele dia que a gente resolveu reformular o PPP. Quando eu li o PPP morri de vergonha de outra pessoa lê e vê que não tinha nada do campo...Nem sequer a gente falou no MST...Ave Maria...nem sequer a gente lembrou-se da EJA...Tive vontade de chamar todo mundo e dizer: gente esse PPP não é nosso não...O pior é que tinha sido a gente que fez...Dai corremos e chamamos todo os colegas e começamos a reformular...(PROFESSORA M.S.B)

A gente deixou brechas demais no PPP na religiosidade, no trabalho, sobre os jovens e adultos da comunidade..e quando a gente deixa brechas as coisas são feitas de qualquer jeito porque o que vale é estar registrado viu? Mas a gente sabe que durante toda a nossa vida foi assim: os governos mandam os modelos e a gente copia...mas aqui não pode ser assim não...a gente já luta por tudo mesmo...agora vamos lutar para a nossa escola e a EJA ter a cara dos nossos alunos...Se a gente não tiver os olhos bem abertos os que dominam o mundo faz tudo do jeito que eles querem..(PROFESSOR F.L.S)

Constatamos a partir dessas falas a conscientização por parte do grupo em torno dessas ausências e negações existentes nos documentos oficiais da escola, neste caso os professores fazem referência ao PPP. Esta conscientização está presente nos depoimentos de todos os professores e representa a oportunidade de revermos estas negações e reconstruirmos conceitos acerca desta identidade campesina, reconhecida pelo grupo como relevante no projeto educativo idealizado:

O PPP é a identidade de uma escola, é o nosso RG e na identidade de uma escola como na nossa, não pode aparecer outro retrato, que não seja o nosso...o que vem a acontecendo os PPPs estão sendo reproduções, devemos construir o nosso PPP de acordo com a nossa identidade e isso só vai acontecer se nós professores conseguirmos despertar esse público...esse público excluído, esse público que está desacreditado em nossa escola, na própria educação, em si próprio...(PROFESSOR G.P.C)

Em virtude da abrangência desse eixo de análise essa temática norteou as nossas discussões nas sessões seguintes.

Em nosso sétimo encontro retomamos a discussão acerca da identidade da EJA no currículo e refletimos em torno da identidade cultural, indagando como pensamos e elaboramos as aulas, considerando a cultura e as necessidades desse público frente a sociedade contemporânea. Em seus depoimentos os professores manifestaram as preocupações acerca desse aspecto:

[...] conversando com as pessoas eu vejo que o público da EJA, os jovens e adultos, foram atropelados pelo tempo, pela desigualdade, pela cultura capitalista, que até que prove o contrário ela está se afunilando, então este jovem ele está desacreditado, ele está desmotivado [...] temos que ter o seguinte cuidado: fazer diferente do que o sistema está fazendo, do que o Estado está fazendo com a gente, ele (o Estado) está seguindo a ótica capitalista, e está nos desestimulando. [...] para quem sabe daqui a 10 ou 20 anos o professor ser substituído pelo computador, pela máquina... A partir de agora... Temos que ter muita coragem, muita força de vontade, temos que dizer ao público da EJA, que é possível mudar isso tudo sim... vamos construir o nosso próprio projeto educativo (PROFESSOR G.P. C)

Identificamos nesse relato a consciência de que a EJA precisa revitalizar e resgatar a cultura das pessoas a partir de um projeto educativo transformador.

Em função disso, em nosso último encontro reflexivo retomamos a discussão em torno da identidade cultural e focamos nas crenças, as práticas religiosas, enquanto manifestação cultural relevante na escola e na comunidade. Em suas falas os professores

expõem esse aspecto religioso e o reconhecem como um elemento significativo em suas práticas:

Temos que chama-los para construir a nossa identidade cultural, política, e religiosa a partir da realidade nossa, essa realidade nossa é também a realidade dele (aluno)... Na realidade do adulto a fé é muito forte... existe oração, terço, reza...se isso é importante para ele, então vamos valorizar na escola e nos documentos...A questão não é só de valorizar, mas de reforçar esta característica do nosso público da EJA e da escola... Da pessoa da 3ª idade que sonha lá dentro no fundo do seu eu em assinar o seu nome, pelo menos em assinar o nome, dizer a ele que isso é possível... (PROFESSOR G.P.C)

Nesses relatos percebemos a importância que a religiosidade e o ritual, como a mística<sup>11</sup>, ocupam na prática desses professores, se fazendo presente no dia-a-dia da sala de aula. Nessa discussão os professores reconheceram que a ausência das práticas religiosas nos referenciais curriculares da escola fragilizam a identidade da EJA e implicam na negação da fé e das crenças dos professores, dos alunos e da comunidade.

Esta realidade documental é preocupante, como já apontado, pois a escola mantém um elo estreito com a igreja. Parte dos professores do grupo está envolvida nos movimentos da igreja: catequese, coral, terço dos homens, pastoral do da criança e do idoso, enfim os professores desenvolvem na igreja funções de liderança. Nessa discussão o grupo reconheceu a necessidade de fortalecermos e resgatarmos, nos referenciais curriculares da escola, as práticas religiosas enquanto elemento importante da identidade cultural da EJA, bem como da comunidade.

Ao finalizarmos os nossos encontros reflexivos constatamos a importância destes em nossa investigação acerca das concepções curriculares e crenças docentes. O processo de autoformação coletiva a que nos propomos nesta fase contribuiu dentre outros aspectos para estabelecermos com os nossos colegas do grupo cooperador, um diálogo democrático, onde a cooperação, o partilhamento de ideias, interesses e objetivos, bem como o respeito mútuo, enriqueceram as nossas discussões e auxiliaram-nos na compreensão em torno da relação existente entre os referenciais curriculares que respaldam o nosso fazer docente e as concepções e crenças que o compõe.

---

<sup>11</sup> A Mística é um ritual político e artístico usado por nós assentados e que se apresenta como uma importante manifestação cultural do MST, pois reforça a nossa identidade nos movimentos sociais, através de palavras de ordem seguidas de expressão corporal na demonstração das nossas lutas e reivindicações. A mística está presente e marca os eventos importantes que promovemos e participamos tanto em nossa comunidade como noutros contextos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho investigativo ora apresentado trata do Currículo e das Práticas Pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal Francisca Leonísia, localizada no Assentamento Serra Nova, município de Florânia/RN. A relevância desse constructo investigativo e interpretativo consiste na análise das concepções curriculares e crenças dos professores assentados, que compõem o Currículo e as práticas pedagógicas que fundamentam a formação escolar das pessoas jovens e adultas da comunidade.

Para tanto, recorreremos à investigação qualitativa de caráter interpretativo e reflexivo e nos guiamos por um processo de ação-reflexão-ação, que nos oportunizou repensar os nossos objetivos na pesquisa, e nos aproximarmos ainda mais do objeto de estudo e dos dados coletados, através dos procedimentos utilizados.

Nessa perspectiva de uma espiral reflexiva permanentemente instalada, realizamos a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e as sessões reflexivas, que permitiram dentre outros aspectos constatar que nos referenciais curriculares da escola, o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular, não estão registrados fidedignamente os ideais de identidade da educação do campo e de valorização da EJA.

Em nossa investigação constatamos que a EJA do campo sofre as consequências dos projetos educacionais que em sua maioria não se preocuparam com a diversidade cultural das pessoas dos contextos de exclusão. Em virtude dessa realidade a educação do campo não conseguiu ultrapassar as barreiras conceituais das classes dominantes nem implantar um projeto educativo que priorize a observância dos aspectos culturais. A Escola Francisca Leonísia como lócus do processo educativo das pessoas jovens e adultas, também se insere neste quadro de não observância dos aspectos culturais, o que compromete a formação de sujeitos críticos, participativos e reconhedores da cultura local enquanto representação de suas vidas, lutas e embates.

Para construirmos essa análise conclusiva elaboramos eixos de análises, os quais foram tomados como pontos reflexivos da relação entre as concepções e diretrizes curriculares, e as crenças que o compõem. Nessa óptica analisamos como é pensado, elaborado e praticado o currículo da EJA em nossa escola.

Consideramos dois eixos de análises a serem observados, para a construção do que chamamos de achados na pesquisa. O primeiro eixo diz respeito às relações estabelecidas entre o Currículo e as práticas educativas.

Constatamos que essas relações são processuais, estão sempre em construção e se dão de forma contínua. Há uma discussão permanentemente instalada entre os professores, a qual aponta para uma prática educativa crítica e emancipadora. No entanto, contradizendo essa afirmação, percebemos a existência de visões curriculares lineares, as quais implicam nessas relações, restringindo a ação docente e comprometendo essa prática educativa crítica. Essas visões podem se constituir, para os professores, enquanto entraves na reflexão, elaboração e construção de uma perspectiva curricular crítica e emancipadora, que possa respaldar uma prática educativa igualmente crítica.

Percebemos que apesar de os professores discutirem essa perspectiva curricular crítica, ainda recorrem aos modelos curriculares tradicionais e prescritivos, presentes nos referenciais curriculares elaborados sob a égide da Pedagogia Tradicional. De certa forma esta postura por parte dos professores impede que sejam pensados, elaborados e construídos referenciais curriculares próprios, com ênfase na identidade e na autonomia das pessoas jovens e adultas.

O segundo eixo de análise trata das concepções e opções político-pedagógicas dos professores assentados nos instrumentos teórico-metodológicos utilizados como norteadores do processo de formação escolar na EJA. Buscamos identificar a partir do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Curricular da EJA, a concepção política presente nos discursos dos professores e nos referenciais curriculares investigados. Há uma concepção política crítica ou acrítica?

Identificamos a existência de uma concepção política crítica cambiante, ou seja, há oscilação entre o pensamento crítico e acrítico. Essa assertiva decorre da constatação de que apesar de os professores manifestarem em suas falas uma perspectiva crítica e emancipadora, ainda permanece nos referenciais adotados pelos mesmos, o pensamento acrítico, o qual conforme a nossa compreensão contribuiu para a permanência das concepções educacionais fechadas nos documentos da escola.

Nesse sentido, embora as perspectivas crítica e emancipadora estejam presentes em seus discursos e permeie o trabalho docente, as mesmas não foram registradas com a relevância necessária nos referenciais curriculares adotados pela EJA na escola. Há nos documentos investigados o que denominamos de ausências. Essas ausências dizem respeito a aspectos significativos relacionados à identidade da Educação de Jovens e Adultos do campo.

No entanto, apesar dessas ausências percebemos que há uma concepção política crítica, que denominamos de emergente, pois vem à tona nas falas dos professores, nas

intenções educativas que permeiam as suas práticas pedagógicas, bem como na tomada de consciência em torno da necessidade de um projeto educativo do campo para a EJA.

Essa concepção política crítica emergente também se fez perceber nas questões recorrentes durante o percurso metodológico, tanto nas entrevistas como nas sessões reflexivas, principalmente quando os professores falavam da necessidade de construção de um projeto educativo do campo para a EJA, das garantias de aprendizagem e da preocupação com a identidade cultural da EJA e do MST.

Ao analisarmos a concepção pedagógica, identificamos que não difere da política, ou seja, há também uma realidade curricular cambiante, em que a oscilação entre o pensamento crítico e acrítico traduz-se nos referenciais curriculares adotados pela EJA da escola. Em virtude dessa oscilação, entendida por nós como uma indefinição pedagógica, temos uma realidade documental curricular fragilizada, a qual se constitui como entrave para a construção ou reconstrução de propostas curriculares críticas, que venham respaldar um projeto educativo crítico e emancipador nesse contexto de exclusão social.

Em decorrência deste contexto, repensamos as condições em que se deu o processo de construção desses documentos, e em especial do Projeto Político Pedagógico. Constatamos que apesar de ter sido construído na perspectiva democrática do coletivo, com a participação dos professores, alunos, pais, enfim do coletivo escolar, ainda prevaleceu nesse documento, a influência dos referenciais curriculares tradicionais, pois foram utilizados nessa construção modelos de propostas curriculares alheias à realidade contextual da escola e das pessoas jovens e adultas da comunidade. Esses modelos curriculares, enviados à escola pelas instituições educacionais que oferecem apoio pedagógico, ao invés de servirem apenas como guias norteadores do processo de construção, se constituíram enquanto parte significativa do PPP, contrariando aspectos relevantes que deveriam ser construídos pelo coletivo da escola, a partir da realidade contextual da escola, dos alunos e da comunidade.

Na análise da Proposta Curricular do 1º e 2º segmentos da EJA, verificamos que não houve a participação do coletivo escolar, pois foi adotada a proposta encaminhada pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos do Rio Grande do Norte. Esta postura por parte da escola caracterizou a omissão frente ao direito de construção de uma proposta curricular que atendessem as peculiaridades dessa modalidade de ensino.

Nesse contexto, os professores enquanto mediadores do processo educativo crítico e democrático comprometeram esse processo, pois abriram mão de registrarem nos referidos documentos os ideais da educação do campo e da EJA, adotando conceitos e concepções dos modelos curriculares tradicionais. Essa maneira de proceder compromete a autonomia da

escola, do professor, das pessoas jovens e adultas inseridas no processo de formação escolar, e reforça a realidade pedagógica cambiante, na qual o crítico e o acrítico caminhando contraditoriamente dentro da escola.

Desse modo, compreendemos que essa realidade pedagógica cambiante é resultante, entre outros fatores, da influência das perspectivas educacionais tradicionais, deterministas e mecanizadas, que comprometeram a realidade documental das propostas curriculares críticas e ainda estimularam dicotomias entre a teoria e a prática dos professores.

Contudo, vimos nos professores o comprometimento no sentido de repensarem esses documentos e construírem ou reconstruírem referenciais curriculares que representem os ideais da EJA, da escola e da comunidade. Como decorrência desse comprometimento docente, vivenciamos o processo de reformulação do PPP, que teve início durante a nossa pesquisa, e se constituiu como um dos instrumentos em nossas análises. Acompanhamos parte desse processo, o qual deu à escola a oportunidade de reconhecer as ausências percebidas na primeira versão do documento.

A partir da realidade documental aqui apresentada, comprovamos que a Educação de Jovens e Adultos ainda não ocupa, nos referenciais curriculares adotados pela escola, um lugar relevante no que diz respeito à identidade e ao atendimento das demandas específicas desta modalidade de ensino. Todavia, reconhecemos que parte desta conjuntura é resultante da inexistência de propostas educacionais que respeitem e valorizem a identidade das pessoas jovens e adultas e da Educação do Campo. Como implicação, não temos as práticas culturais observadas no processo ensino aprendizagem e, conseqüentemente, a identidade cultural da EJA não é legitimada nos referenciais curriculares.

Em decorrência dessa análise, em nossos encontros nas entrevistas demos ênfase aos eixos temáticos que tratam do ingresso na EJA, da participação dos professores na elaboração dos documentos da escola e da concepção do Currículo que orienta as práticas pedagógicas desses professores.

Constatamos que o ingresso na EJA deu-se prioritariamente em virtude do compromisso político-social dos professores com as questões pessoais relacionadas à origem campesina, ao pertencimento ao MST e a consolidação do projeto de Reforma Agrária. Esse compromisso político-educacional se fez presente nos discursos e na prática educativa desses professores, o que reforça a estreita relação entre a vida no MST e a docência na EJA.

Ao questionarmos a participação dos professores do grupo cooperador na elaboração dos documentos, constatamos que os mesmos participaram do momento de construção do PPP da escola, no entanto, durante os nossos diálogos nas sessões reflexivas reconheceram

que as questões específicas da EJA não foram discutidas com a relevância necessária. Alguns colegas mencionaram que isto pode ter contribuído para o quadro atual de completo desestímulo que essa modalidade de ensino apresenta em nossa escola.

Notamos que os professores demonstram consciência da função social que desempenham nesta modalidade de ensino, bem como da necessidade de reverter-se o quadro atual de completo desestímulo em que se encontra a EJA na escola. Nesse sentido, visualizamos a criticidade como um dos componentes da prática educativa desses professores que se dizem comprometidos com os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da vida das pessoas jovens e adultas da nossa escola. Esta criticidade é resultante da conscientização, presente nos depoimentos de todos os professores e representa a oportunidade de revermos estas negações e reconstruirmos conceitos acerca desta identidade campesina, reconhecida pelo grupo como relevante no projeto educativo idealizado.

Em nossas sessões reflexivas, com o grupo cooperador formado pelos seis professores assentados, a partir das respostas recorrentes apresentadas e da reflexão coletiva, tivemos a oportunidade de repensarmos as questões compartilhadas pelo grupo desde as entrevistas até esses encontros reflexivos. Com isso, visamos desenvolver a capacidade crítica do grupo mediante essas questões, bem como frente à problemática atual que envolve a EJA da nossa escola. Para isso, retomamos como ponto reflexivo os eixos de análise Currículo e Prática Pedagógica e observamos a relação entre esses eixos e as concepções curriculares e crenças dos professores do grupo cooperador.

Nesse sentido, no que diz respeito à concepção de currículo identificamos que os conceitos atribuídos referem-se à concepção de um currículo comprometido com a realidade da vida das pessoas jovens e adultas da comunidade e com uma transformação social nesse contexto de exclusão. Nos debates, o grupo reforçou a ideia de que essa transformação parte primordialmente da erradicação do analfabetismo.

A esse respeito, os professores concebem a questão do analfabetismo, como um entrave à autonomia desses sujeitos, o que vem a reforçar a relevância da perspectiva emancipadora no currículo da EJA. Nessa discussão, o grupo cooperador deu ênfase a um currículo que possa ser instrumento de conscientização acerca da condição de exploração e negação de direitos por que passam os sujeitos pertencentes aos contextos onde há exclusão social. O grupo fala de um currículo que parta da realidade social, cultural e econômica das pessoas e da comunidade.

Outro fator relevante dessas reflexões coletivas e da pesquisa foi constatarmos que o grupo compartilha a ideia de construção de um projeto educativo para a EJA do campo, o qual



conforme o relato dos professores deve priorizar a aprendizagem a partir do que é significativo para o dia-a-dia das pessoas e da comunidade. Com isso, os professores demonstraram a preocupação com o aspecto cultural no currículo da escola.

Defendemos o currículo enquanto identidade e trajetória das pessoas inseridas no processo de formação escolar, por isso é fundamental que os professores legitimem em suas práticas educativas e nos referenciais que sustentam essas práticas, a identidade cultural, social, econômica e política dessas pessoas. Essa compreensão pressupõe um processo de conscientização, que deve estar respaldado na autorreflexão permanentemente instalada na prática docente crítica e emancipadora.

Ao nos referenciarmos ao aspecto cultural nos reportamos às crenças dos professores, componente do currículo pensado e praticado na EJA. Sobretudo, no que se refere à legitimação da identidade cultural desta modalidade nesse currículo. Dessa assertiva, advém a concepção de que a construção de um projeto educativo para a EJA do campo deve valorizar essa identidade cultural, fortemente marcada pela religiosidade e pela fé, e considerar a realidade socioeconômica adversa na qual essa modalidade de ensino está inserida.

Comprovamos que a manifestação religiosa presente na Escola Francisca Leonísia pode ser definida como não alienada das condições adversas vivenciadas pelas pessoas assentadas em sua grande maioria alunos da EJA, ou seja, a religiosidade não implicou posturas de acomodação ou aceitação diante dos desafios enfrentados na realidade contextual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Nesse sentido, compreendemos que a religiosidade, representada em sua maioria pela fé católica, se apresenta muito viva na escola e na comunidade enquanto forma de resistência cultural que auxiliou na preservação e valorização da cultura dos antepassados que iniciaram esta luta. Por isso, tratamos a religiosidade enquanto aspecto relevante que compõe as concepções curriculares e as crenças dos professores assentados.

Acreditamos que as concepções curriculares dos professores se fundamentam numa perspectiva crítica de currículo, embora essa perspectiva ainda esteja cercada da realidade político-pedagógica cambiante referida em nossas análises e que nos instigou a uma reflexão em torno do que existe nesta realidade cambiante. Essa realidade é constituída principalmente pelo embate entre concepção marxista de currículo e crença religiosa como base do currículo praticado, enquanto concepção crítica marxista no currículo anunciado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Percebemos nessa realidade cambiante o que consideramos um dos nossos achados na pesquisa, a existência de um espaço/intervalo, em que a oscilação entre o pensamento crítico e acrítico, entre a prática pedagógica crítica e acrítica, nos reporta a uma reflexão em torno do que há nesse espaço/intervalo.

Assim, o que há entre o crítico e o acrítico? O que esse espaço representa nas concepções e práticas educativas dos professores da EJA? Por que esses professores têm dificuldade para realizar o que concebem? Por que não conseguem fazer a transposição teoria x prática? Há limitações ou resistências na contextualização teoria e prática? De que natureza são essas limitações ou resistências? O que falta para que a perspectiva crítica se consolide enquanto caminho para um projeto educativo do campo para a EJA?

As reflexões apresentadas não têm o propósito de receber respostas prontas ou acabadas, mas o de instigar um processo de continuidade na auto-reflexão coletiva, indispensável à prática educativa, que se diz crítica e emancipadora. Nesta perspectiva, o nosso compromisso como professora/pesquisadora da EJA é de buscar possibilidades de aproximarmos cada vez mais teoria e prática educativas, com vistas ao desenvolvimento de uma prática docente que represente concretamente a oportunidade de emancipação das pessoas inseridas nos contextos de exclusão social.

Notamos durante o percurso investigativo que os professores do grupo cooperador reconhecem a importância de conhecermos a estrutura e a organização curricular para que possamos entender em que aspectos, essas contribuem ou não para o fenômeno da evasão, ou da expulsão em massa. Nesse sentido, apesar de reconhecerem os altos índices de evasão na EJA da nossa escola, esses professores garantem aprendizagem para os alunos que ficam.

Nessa fase conclusiva, consideramos também alguns resultados do envolvimento do grupo cooperador em nossa investigação, dentre os quais o resgate por parte desse grupo, de duas turmas da EJA, níveis III e IV, e a reformulação do PPP, que representa a oportunidade de reconstrução de novas conceituações acerca do currículo da EJA.

Essa experiência de pesquisa nos leva a concluir que as concepções curriculares e crenças dos professores da Escola Municipal Francisca Leonísia, se relacionam diretamente com o currículo pensado, elaborado e praticado na EJA, bem como com as práticas educativas que permeiam esse currículo. Essa relação se dá em meio aos desafios e adversidades da Educação do Campo, inserida no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST. Esta realidade contextual redimensiona a relevância desta investigação para a comunidade, para a escola, para os colegas professores e, em especial, para a nossa vivência e formação como professora/pesquisadora da nossa comunidade de Assentamento Rural Serra Nova/Serra do

Meio. Dada a nossa consciência da incompletude e do inacabamento nas pesquisas científicas, nos comprometemos a retomar as questões aqui apresentadas numa perspectiva de continuidade a partir da nossa prática educativa e de outros parâmetros de análise.

Finalizando a nossa investigação, esperamos que o estudo realizado possa colaborar com o debate que envolve o Currículo e as Práticas Pedagógicas da EJA e, principalmente, quando se tratar das concepções curriculares e crenças, enquanto práticas culturais dos professores responsáveis por uma formação crítica e emancipadora das pessoas jovens e adultas.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 104)

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação**/Michael W. Apple; trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, Miguel. REVEJA@- Revista de Educação de Jovens e Adultos, v.1, n. 0, p.1-108, ago.2007.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARRANO, Paulo. REVEJA@- Revista de Educação de Jovens e Adultos, v.1, n. 0, p.1-108, ago.2007.

CD caminhos do coração – Os nonatos – Casa de Campo, faixa 13 – Gravadora – Online Records, 2007.

CD eu sou todos nós – Zé Ramalho – Sem-Terra, faixa 9 – Gravadora – BMG, 1999.

INFANTE, Consuelo Undurraga – Como aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira /prefácio de Jacques Chonchol / 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança/** Paulo Freire, tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação vol1).

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder:** introdução à pedagogia do conflito/Moacir Gadotti. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. *In:* LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais.** Campinas: Associados, 2001.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação ).

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Docência Universitária:** um romance construído na reflexão dialógica. Natal, 2004.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de educação e ensino)

MAGALHÃES, M. Cecília C. **Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações de sala de aula.** São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados: PUC, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Princípios da educação no MST.** Setor de Educação, 1996.

MURTA, Marinez. **O projeto pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização.** Revista Educ. Tecnol, Belo Horizonte, v.9,n.1,p.21-28,jan/jun.2004.

MURTA, Marinez. **O projeto pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização.** Revista Educ. Tecnol, Belo Horizonte, v.9, n.1, p.21-28, jan/jun.2004.

PINHEIRO, Rosa Aparecida; PINHEIRO, Walter Pinheiro Barbosa Junior. **Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na universidade.** 1 ed. Natal, RN: KMP, 2010.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Formação de Educadores de Jovens e adultos no Programa Geração Cidadã: relação entre saberes na proposição curricular.** Natal, 2007.

PINHEIRO, Rosa Aparecida; PAIVA, Jane (Orgs.) **Da pesquisa em educação à pesquisa em EJA: ações plurais, sentidos singulares.** Natal, RN: EDUFRN, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FRANCISCA LEONÍSIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – FLORÂNIA –RN, 2007.

PROPOSTA CURRICULAR: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DOS DESPORTOS. – NATAL, RN,2003.

QUEIROZ, Tânia Dias. Dicionário Prático de pedagogia /Tânia Dias Queiroz. [organizadora], -1.ed. – São Paulo: Rideel,2003.

RIVERO, José. FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina:** direito e desafio de todos. 1.e.d – São Paulo: Moderna, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a Prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOCIEDADE DE ESTUDOS E PESQUISA QUALITATIVOS –B 583p .**A pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico. Organizado por Maria Aparecida Viggiani Bicudo e Vitória Helena Cunha Espósito. Piracicaba: 2ª Edição Revista. Editora Unimep, 1997. 231p.21cm CDU 37 educação.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed.- elo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva. *In:* VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas. SP: Papyrus, 1989.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 8)

**APÊNDICES**



## APÊNCIDE A

### ROTEIROS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### EIXOS TEMÁTICOS

##### **EIXO 01. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

- a) Como se deu necessariamente sua entrada na Educação de Jovens e Adultos?
- b) Que concepção você vem construindo acerca desta modalidade de ensino?
- c) Você já participou em algum momento da organização e planejamento do Projeto Político Pedagógico da Escola?
- d) Como foi pensada a Educação de Jovens e Adultos neste Projeto Político Pedagógico?
- e) Em caso negativo, você acredita ser relevante a sua participação e dos demais professores desta modalidade de ensino na organização e planejamento desse projeto? Por quê?
- f) E como tem se dado o planejamento das atividades anuais?
- g) Com que frequência vocês se reúnem para o planejamento das atividades?
- h) Como observa os resultados? Positiva ou negativamente? Por quê?
- i) O que causa maiores preocupações com o trabalho na EJA?
- j) O que você destaca como sendo um ato prazeroso nesta atividade pedagógica com alunos/as desta modalidade de ensino?

##### **EIXO 02. CURRÍCULO DA EJA**

- a) Diante deste contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos vivenciado ao longo de sua experiência, qual tem sido a concepção de currículo que norteia sua prática?
- b) Quanto aos conteúdos, como vem ocorrendo essa organização?
- c) Como você considera a questão dos saberes experienciais dos/as alunos/as no momento de organizar esses conteúdos?
- d) Em algum dado momento de sua prática docente, você já organizou os conteúdos de outra forma? Como foi essa experiência?

##### **EIXO 03. PRÁTICA PEDAGÓGICA CURRICULAR NO MST**

- a) Em sua prática pedagógica há dificuldades para a transmissão dos conteúdos planejados? Quais as principais dificuldades?
- b) Você integra os saberes dos/as alunos/as no momento de suas aulas?
- c) Em âmbito geral, os conteúdos, metodologias e formas de avaliação utilizados por você nas aulas têm garantido uma significativa aprendizagem aos alunos/as da EJA?
- d) Enquanto professora dessa modalidade de ensino, você acredita numa outra possibilidade de desenvolver sua prática pedagógica curricular? Como isso seria possível?

#### **EIXO 04. INTEGRAÇÃO DOS SABERES/FAZERES DOCENTES DA FORMAÇÃO E DA VIVÊNCIA NO MST**

- a) Você acredita existir uma relação intrínseca entre o seus saberes/fazereres docentes na EJA com a sua formação inicial?
- b) Até que ponto sua formação inicial tem ajudado no desenvolvimento de sua prática pedagógica?
- c) Haveria necessidade de uma formação continuada para ampliar qualitativamente o seu fazer docente na EJA? Como ocorreria esse processo?

**APÊNDICE B**  
**ROTEIRO PARA AS SESSÕES REFLEXIVAS**  
**MEMÓRIA DA SESSÃO REFLEXIVA**

**Eixo de discussão**

**Objetivo:**

**Co-partícipes:**

- 1. Apresentação dos objetivos da pesquisa**
- 2. Apresentação do objeto de estudo**
- 3. Fala/resposta dos professores acerca do eixo**
- 4. Reflexão individual**
- 5. Reflexão no grupo - comparar as falas**
- 6. Articular as falas com os pensamentos pedagógicos**
- 7. Reconstrução de conceitos**

**ANEXO**