



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

OS CURRÍCULOS PRATICADOS NO COTIDIANO DA EJA: REGULAÇÕES E
EMANCIPAÇÕES NA ESCOLA CENTRO EDUCACIONAL DR. PEDRO AMORIM

FRANCISCO CANINDÉ DA SILVA

NATAL

2011

FRANCISCO CANINDÉ DA SILVA

OS CURRÍCULOS PRATICADOS NO COTIDIANO DA EJA: REGULAÇÕES E
EMANCIPAÇÕES NA ESCOLA CENTRO EDUCACIONAL DR. PEDRO AMORIM

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

2011

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Biblioteca Central Zila Mamede - BCZM. Catalogação de Publicação na Fonte

374.7

S586c

Silva, Francisco Canindé da.

Os currículos praticados no cotidiano da EJA: regulações e emancipações na Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim / Francisco Canindé da Silva. - Natal, RN, 2012.

110 f.

Orientadora: Rosa Aparecida Pinheiro.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências, anexos, apêndice.

1. Educação de jovens e adultos - Dissertação. 2. Fazer/ser professor - Dissertação. 3. Cotidiano escolar - Dissertação. 4. Currículo - Dissertação. I. Pinheiro, Rosa Aparecida. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

O CURRÍCULO PRATICADO NO COTIDIANO DA EJA: REGULAÇÕES E
EMANCIPAÇÕES NA ESCOLA CENTRO EDUCACIONAL DR. PEDRO AMORIM

FRANCISCO CANINDÉ DA 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. Inês Barbosa de Oliveira – UERJ

Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro – UFRN

Profa. Dra. Mariza Narcizo Sampaio - UFRN

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de investigação a todos/as educadores/as de jovens e adultos que estão no cotidiano das salas de aula reinventando seus saberes/fazeres em função da inclusão dessas pessoas e na luta permanente de construir uma sociedade mais equitativa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que torna possível minha existência, mesmo quando Dele me afasto e esqueço que sou apenas um lápis em suas mãos divinas.

O sincero agradecimento a Profa. Rosa Aparecida Pinheiro que, ultrapassando as barreiras da formalidade acadêmica, compreendeu minhas limitações e impossibilidades, como se fosse um filho. Sou cria sua. Somente uma pessoa com tamanha competência e amorosidade agiria dessa forma. OBRIGADO PROFESSORA!

Aos meus familiares, em especial minha mãe, Marlene, que se contenta com tudo que realizo e carinhosamente me proclama de “meu príncipe”.

Aos meus companheiros/as professoras do Departamento de Pedagogia do Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão em Assu/RN, que vibraram com minha aprovação no mestrado.

À Profa. Rossana Kess educadora que me orientou nos momentos de escuridão. Do seu jeito prático e reflexivo me encorajou a enfrentar alguns medos, especialmente da solidão da cidade grande.

Ao meu amigo Wellington Vieira Mendes, homem sábio que vivenciou comigo alegrias e tristezas desses últimos anos e soube me trazer a realidade e transformar paredes em grandes portais.

Aos meus amigos Judson Melo, Aldeci Fernandes, Márcio Jocerlan, Almei Dantas, Jaciaria Medeiros, Rômulo Freire, Humberto Alencar, Rigoberto Moura, Rômulo Fonseca, Maria Iolanda, Conceição Fonseca, Sandra Mendes e Reginaldo Silva que nas suas singularidades compreenderam meus afastamentos e silêncios.

À minha mais nova IRMÃ, Divoene Pereira Cruz, meu PAR, alma gêmea desse percurso de estudo. Sua luta é para mim exemplo de superação. Você sabe a dor e a delícia de todo esse trajeto.

Em especial, agradeço aos Espíritos de Luz que me guiaram mesmo quando tudo em mim era fuga e esvaziamento.

RESUMO

Este trabalho de investigação tem como objeto de estudo o currículo praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos e considera em seu bojo de discussão as concepções de conhecimento enquanto regulação e emancipação. O campo de concentração de nossa pesquisa relaciona-se aos saberes/fazer das professoras da referida modalidade de ensino, na Escola Centro Educacional Dr. Amorim-CEPA, no município de Assú/RN e está articulado ao desejo emergente de entender como as professoras cooperadoras têm pensado, organizado e praticado o currículo de modo a considerar as diversas situações complexas que se fazem presentes no cotidiano escolar. Nosso percurso foi orientado pela necessidade de estudar as relações existentes entre o currículo regulamentado e o praticado no cotidiano da EJA, bem como compreender, a partir dos saberes/fazer das professoras, as concepções que norteiam suas práticas pedagógicas e, por conseguinte, refletir acerca dessa realidade curricular, a fim de melhor significá-las. Neste sentido, recorreremos aos fundamentos da pesquisa qualitativa, adotando os procedimentos da pesquisa documental, observação-participante e entrevista semiestruturada, que nos permitiu adentrar num universo de dimensões complexas, que agregam sentidos e significados diferenciados, pois as formas de uso dos praticantes são diversas e singulares, na medida em que inscrevem no cotidiano escolar suas marcas e definem suas identidades. A predominância de uma prática pedagógica com cariz tradicional resultante de um processo de formação e experiência docente; as linhas de fuga, volatilidades e inventividades promovidas pelas circunstâncias do cotidiano são algumas das conclusões a que chegamos a partir dos dados coletados. Dessa realidade, inferimos que a prática das professoras oscila entre a regulação e emancipação, constituindo-se, desta feita, inúmeros desafios a serem enfrentados, a saber: o processo de formação continuada, o aprofundamento conceitual da temática currículo e a compreensão relacional da existência de diferentes saberes/fazer produzidos, usados e criados no/do/com o cotidiano escolar da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: EJA. Currículo. Cotidiano escolar. Saberes/fazer.

ABSTRACT

This research has as its object of study practiced in the daily curriculum of Youth and Adults in their midst and considered discussion of the concepts of knowledge as regulation and emancipation. The camp of our research relates to the knowing / doing the teachers of this modality of education, in the Escola Centro Educacional Dr. Amorim-CEPA, the city of Assú/RN and is articulated to the emerging desire to understand how cooperating teachers have thought, organized and practiced the curriculum in order to consider the many complex situations that are present in everyday school life. Our tour was guided by the need to study the relationship between the regulated *curriculum* and practiced in everyday adult education, as well as to understand, from the knowing / doing of the teachers, the conceptions that guide their teaching practices and, therefore, reflect on this Reality curriculum in order to better signify them. In this sense, we turn to the fundamentals of qualitative research, adopting the procedures of documentary research, participant observation and semi-structured interview, which allowed us to enter a universe of complex dimensions, senses, and that add significant difference, because the forms of use of various practitioners are and unique, in that enroll in school life and define their brand identities. The predominance of a traditional teaching practice nature by a process of training and teaching experience, the lines of flight, volatilities and inventiveness promoted by the circumstances of everyday life are some of the conclusions we draw from the data collected. This reality, we infer that the practice of teachers varies between regulation and emancipation, being this time, many challenges to be faced, namely the process of continuing education, the conceptual understanding of the subject curriculum and the existence of relational different knowing / doing produced, used and created in/from the school routine of Youth and Adults.

Keywords: EJA. Curriculum. School routine. Knowing/doing.

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PPP – Projeto Político Pedagógico

CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEPA – Centro Educacional Dr. Pedro Amorim

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

FORMAGESTE - Formação de Gestores Escolares

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SESI – Serviço Social da Indústria

SME – Secretaria Municipal de Educação

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE SIGLAS E QUADROS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 12

CAPÍTULO I – A aventura do conhecimento na sociedade complexa contemporânea: a EJA no contexto da complexidade do cotidiano 16

1.1 As certezas de uma sociedade contemporaneamente marcada pelas incertezas..... 19

1.2 O discurso da escola junto aos alunos jovens e adultos analfabetos e/ou não escolarizados nesses tempos de incerteza 26

1.2.1 O currículo enquanto lastro norteador da escola 30

1.2.2 O saber/fazer dos professores nessa aventura do currículo pensado e praticado..... 37

CAPÍTULO II - As escolhas teórico-metodológicas da pesquisa: as trilhas aventureiras de um saber/fazer interpretativo e reflexivo 41

2.1 Cartografando o caminho da aventura..... 41

2.2 A larga escala da metodologia qualitativa 42

2.3 Caracterização do *locus* da pesquisa 47

2.4 Perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa 50

2.5 Escolha dos processos, instrumentos e técnicas de coleta de informações 53

2.5.1 Os inventários na pesquisa qualitativa..... 53

2.5.2 Paragens da trajetória aventureira: as sessões de observação participante..... 55

2.5.3 Interagindo com os cooperadores: as entrevistas semiestruturadas..... 59

CAPÍTULO III – As relações interdependentes dos saberes/fazeres curriculares das professoras da EJA: a transversalidade na organização, na prática e no discurso..... 64

3.1 A organização curricular da EJA à luz do Projeto Político Pedagógico da escola e outras formas de regulação..... 64

3.1.1 A centralidade do currículo no Projeto Político Pedagógico da escola 67

3.1.2 O texto dito no Projeto Político Pedagógico da escola/campo de pesquisa 68

3.2 Outras formas de regulação curricular.....	74
3.3 A transversalidade dos saberes/fazeres na prática curricular cotidiana das professoras da EJA	75
3.3.1 A organização do ambiente natural	76
3.3.2 A abordagem dos conteúdos.....	80
3.3.3 As relações ensino e aprendizagem	87
3.3.4. Os saberes/fazeres das professoras	91
3.3.5 As artes de fazer do/no/com o cotidiano da EJA.....	93
3.4 O diálogo com as professoras da EJA: o que dizem seus discursos.....	98
3.4.1 Sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos	99
3.4.5 Sobre o currículo pensado e praticado.....	112
3.4.6 Os saberes/fazeres experienciais das professoras	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	126

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Pois aqui está a minha vida.
Pronta pra ser usada.
Vida que não se guarda
nem se esquiva, assustada.
Vida sempre a serviço
da vida.
Pra servir ao que vale
a pena e o preço do amor.
(Thiago de Mello)*

O debate em torno do currículo praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos se constitui temática central deste trabalho de dissertação de mestrado e articula-se com os saberes/fazerem das concepções reguladora e emancipadora de conhecimento.

A problemática decorre do contexto teórico/prático de como nessa modalidade de ensino o currículo é pensado/praticado, reconhecendo que esse é um campo de tensões e conflitos onde se travam várias lutas, perspectivas, aspirações e objetivos de escolarização e formação. Outro fator de destaque nesse debate e que dela é decorrente e indissociável refere-se à ideia de escola e educação, pois, na medida em que, evolui e transforma-se torna imperativo um tipo de abordagem curricular. Sabemos, porém, que esta temática do currículo, a exemplo da escola pública é no plano das teorizações uma área de discussão um tanto quanto nova e por isso mesmo, passível de reflexões das mais diversas ordens e concepções.

Entre as muitas tendências, perspectivas e paradigmas assumidos ao longo da história da escola e do currículo, nosso trabalho volta-se necessariamente a concepção que estamos considerando relevante para melhor entender o nosso objeto de estudo – o currículo praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos. Delimitamos nossa discussão a partir da abordagem sociológica de conhecimento enquanto regulação e emancipação social (SANTOS, 2007, 2008a, 2008b e 2010), pois a partir de seus pressupostos somos capazes de adentrar no universo do cotidiano e nele perceber o que ainda não é contemplado pelo paradigma da ciência moderna, mas que é tão importante quanto o já cristalizado pela sociedade e a escola.

O paradigma da ciência moderna que vem orientando o modo como os sujeitos ensinam e aprendem tem sido o do conhecimento disciplinar, linearizante e hierarquizado. Reconhecidamente visto como monocultural esse conhecimento se sobrepõe aos saberes/fazerem dos sujeitos praticantes do cotidiano, que não orientando-se por essa lógica são

penalizados e inibidos dos processos de tomada de decisão e marginalizados em suas posições, ocupações e identidades.

Em função desse contexto optamos por definir nosso problema a partir da seguinte pergunta: As professoras da EJA têm pensado, organizado e praticado um currículo considerando as diversas e diferentes situações complexas que se fazem presente no cotidiano escolar?

Este estudo está inscrito na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo, do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e tem como objetivos:

- Estudar as relações existentes entre o currículo regulamentado e o praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos;
- Compreender, a partir dos saberes/fazeres das professoras da EJA, as concepções que norteiam suas práticas pedagógicas e curriculares;
- Refletir acerca dessa realidade curricular cotidiana, a fim de melhor compreender e significá-la.

Em decorrência dos objetivos, apresentamos no primeiro capítulo os fundamentos sociológicos, filosóficos e educacionais que dão sustentação teórica a nossa discussão e são tecidos dentro de um contexto temporal da sociedade complexa contemporânea, como sendo um ato aventureiro de conhecimento. Nele damos ênfase à perspectiva epistemológica da complexidade (MORIN, 1999, 2000, 2010a, 2010b e 2010c) por entendermos que as relações sociais e de produção de saberes ocorre de forma simultânea e interdependente, formando grandes fios e nós que se entrecruzam e entrelaçam dando sentido a tudo e a todos a partir de suas singularidades. A complexidade como se dá o conhecimento nesta sociedade é representada pela metáfora da rede, que se inter-relaciona na interação propositiva, subjetiva, circunstancial e emergente. Dessa afirmativa decorre nossa ideia de perceber o que na escola por meio do currículo é regulação e/ou emancipação na construção de conhecimentos.

Simultânea a essa perspectiva e no intuito de alcançar os objetivos propostos, ampliamos a reflexão com os estudos do cotidiano de Certeau (2008 e 2011) e Oliveira (2002a, 2002b, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2008a, 2008b, 2008c 2010), a fim de melhor entender como essa complexidade se manifesta nos espaços/lugares de uso, que no caso de nossa investigação ocorreu na modalidade da Educação de Jovens e Adultos na escola acima referida. Sob esse aspecto, percebemos que os lugares de ensino e aprendizagem são constituídos de uma ordem predefinida de fora para dentro e de cima para baixo, engessando em determinados momentos os saberes/fazeres curriculares e pedagógicos das professoras – cooperadoras da

investigação. Já no que concerne aos espaços, compreendemos com Certeau (2011) que o movimento, uso e produção de práticas/táticas diferenciadas são embrionárias, tímidas, mas extremamente relevante aos propósitos da construção de saberes/fazerem emancipatórios.

No segundo capítulo, descrevemos a metodologia utilizada, seus fundamentos e procedimentos, com estrado na pesquisa educacional qualitativa, que dentre outras peculiaridades funcionais permitiu que pudéssemos aproximar mais do objeto em estudo e nos aventurássemos nas práticas cotidianas curriculares das professoras da Educação de Jovens e Adultos, para identificar e entendermos como estas se operacionalizavam e a partir de então, construirmos nossas reflexões e significações.

A investigação se deu no município de Assu, localizado na região oeste do Estado do Rio Grande do Norte, na escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim – CEPA, e contou com a participação de 04 (quatro) professoras que lecionam no 1º e 2º Segmentos da EJA. A opção por essa escola justifica-se pelo fato de ser pioneira no trabalho com essa modalidade de ensino no município e também por termos desenvolvido um trabalho de pesquisa em nível de especialização neste espaço/lugar acerca da formação continuada das professoras.

Os procedimentos operacionalizados na investigação, tais como: análise documental, observação-participante e entrevista semiestruturada com base nos fundamentos da pesquisa em educação de Bogdan e Biklen (1994) e Chizzotti (2006) respaldaram e asseguraram o alcance de nossos objetivos, pois deles foi permitido à entrada nesse universo da prática curricular cotidiana das professoras.

O uso de tais procedimentos levou-nos a coleta dos dados de forma contextualizada e subjetiva e possibilitou a produção do terceiro capítulo, no qual fazemos uma interpretação reflexiva acerca do texto dito no Projeto Político Pedagógico da referida escola/campo de pesquisa. A leitura atenta do documento nos autorizou elaborar as características da prática cotidiana das professoras a serem investigadas com as observações-participantes, além de colaborar na definição dos eixos temáticos das entrevistas semiestruturadas. O material coletado não se constituiu um fim, até porque as questões cotidianas não param de emergir (CERTEAU, 2011). Contudo, a delimitação temporal serviu-nos de lastro para que algumas análises e conclusões fossem feitas, mesmo que de forma provisória.

A esse respeito esboçamos algumas reflexões e significações enquanto considerações finais do trabalho, priorizando a relação entre os objetivos da investigação e os dados coletados, ao mesmo tempo em que apontamos possibilidades de continuidade da pesquisa, tanto para quantos forem necessárias o aprofundamento da área.

A realização dessa investigação foi possível em função da realidade pedagógica percebida ao longo de nossa militância nesse espaço/lugar da Educação de Jovens e Adultos na referida escola, sendo que um dos fatores que mais nos chamava atenção relacionava-se ao alto índice de evasão, repetência e reprovação na modalidade entre os anos de 2006 a 2010. Amparados e preocupados com esses dados, elencamos algumas questões/hipóteses que pudessem ser discutidas e chegamos a conclusão de delimitar esses questionamentos na prática curricular cotidiana das professoras. Estar no universo complexo da prática cotidiana de certo modo nos conduziria a possíveis análises e explicações das estruturas vigentes e acontecimentos não programados, o que de fato constatamos e possibilitou-nos a descrição, argumentação, reflexão e produção de uma compreensão significativa do objeto de estudo.

Outro fator positivo neste percurso da pesquisa e que consideramos de alto relevo está relacionado ao acolhimento gratuito e comprometido das professoras cooperadoras, que mesmo enfrentando dificuldades de diversas ordens no campo de trabalho, não foram omissas e apoiaram a ideia inicial conduzindo-nos a seus espaços de atuação de modo aberto e flexível. Essa disponibilidade traduzia-se como alternativa de futuras intervenções em suas práticas, já que demonstraram em nossos diálogos muitas preocupações com seus saberes/fazer.

Assim, acreditamos que a investigação proporcionou olhares diversificados acerca do currículo praticado no cotidiano da EJA em uma situação local, que reflete o global, mas demonstra concomitantemente que é impossível traduzir todos os acontecimentos, daí a condição de inacabamento na qual se projeta. Enfrentar o desafio de mergulhar no cotidiano de um grupo de professoras da EJA com todos os sentidos e significados atribuídos no contexto, exige no mínimo do pesquisador a consciência de que no cotidiano, microrrevoluções acontecem diariamente e de forma indeterminada, portanto, é impossível prever um tratado que atenda a essas “microfísicas” e o seu contexto.

Nossa ideia foi aventurar-se nessas descontinuidades, sinuosidades, espaços de fuga, fruição de sentidos e construirmos um jeito de olhar e mergulhar no cotidiano da EJA de forma mais interativa e compreensiva.

CAPÍTULO I - A aventura do conhecimento na sociedade contemporânea: a EJA no contexto da complexidade do cotidiano.

*Qual o assunto em que mais você pensa?
 Qual é a verdade em que mais você sente?
 Qual a mentira em que mais acredita?
 Qual é o nome que você mais grita?
 Qual é a força que mais te enfraquece?
 Qual é a fome que mais te alimenta?
 Qual é o prato que mais te apetece?
 Qual é o mapa que mais te orienta?
 Qual é o jogo que mais você ganha?
 Qual é o ganho que mais te enriquece?
 Qual é a perda que mais você chora?
 Qual é a casa em que mais você mora?
 Qual é a frase que mais você fala?
 Qual é a fala que mais você cala?
 Qual é o assunto que mais você teme?
 Qual é o tema que mais ignora?
 Qual o assunto que mais lhe interessa?*

(Tempos quase modernos - Roberto Mendes/Capinam)

O currículo na Educação de Jovens e Adultos tem sua gênese nas trajetórias percorridas por esta modalidade de ensino ao longo da história, mas, especialmente, situa-se no atual contexto da sociedade brasileira, onde a diversidade cultural, as formas de organização econômica, as tecnologias da comunicação e da informação tem redefinido práticas humanas, colocando em pauta, costumes, formas de viver e conviver no mundo.

A educação enquanto artefato cultural produzido pela humanidade também é afetada por essas transformações, ou poderíamos salientar que dela decorrem uma série dessas transformações, já que etimologicamente falando, podemos afirmar que é um ato de conduzir de um estado a outro e que para cada tempo histórico temos um modelo educativo, edificado na e pela sociedade. A escola tem sido uma das instituições de maior relevância nessa condução, pois para cada tempo, assume uma perspectiva, que se materializa por meio de um currículo e de um determinado saber/fazer pedagógico.

Pensar um currículo para a Educação de Jovens e Adultos enquanto uma modalidade de ensino na escola, levando em conta as grandes transformações sócio-políticas, econômicas e culturais nunca foi e nem nunca será tarefa simples. Por isso mesmo, estamos partindo da ideia de que o cotidiano escolar é uma realidade fértil que nos permitirá investigar de forma

mais próxima como essas transformações vem ocorrendo e afetando a vida de todos, e, no caso particular de nossa pesquisa, como estes novos cenários interferem na forma de pensar, organizar e praticar o currículo pelas professoras. Que respostas os gestores, professoras, pesquisadores e escola de um modo geral vêm preparando para oferecer, como parte de suas responsabilidades, no currículo, aos alunos jovens e adultos? Com que conceitos, valores e princípios a escola continuará a escrever a história desses alunos e alunas, jovens e adultos? Como pensar e rever a função social e cultural da escola, tomando por base as questões até então encobertas pelos paradigmas tradicionais, mas sempre existentes em nós, desafiadas agora pelo paradigma da complexidade? Que respostas as professoras, sujeitos diretos nessa relação de ensino e aprendizagem estão fermentando para intervir nesse processo imprevisível que estamos vivendo na sociedade complexa contemporânea?

As ferramentas e produções dos movimentos organizativos de outros tempos, agora presentes na sequenciação de conteúdos disciplinares, são suficientes para colocar esses homens e mulheres em processo de escolarização, como interlocutores e atores desse tempo histórico, ou elas são necessárias, mas não suficientes, para compreendermos e formularmos a resposta para o nosso tempo/espço? Se a sociedade muda permanentemente e se reorganiza com a mesma frequência, em função de suas relações complexas, não caberia aos alunos jovens e adultos participarem das reflexões sobre o sentido dessas mudanças? E que projeto educativo estamos construindo que incorpore o cotidiano como tema/conteúdo de reflexão? Como ler e escrever esse novo e complexo tempo, denunciando e anunciando autonomamente um novo mundo (FREIRE, 1982), as culturas, o direito a existir como homens e mulheres, cidadãos, para resistir a novos projetos de exclusão e reordenar os projetos que servem a maioria?

Neste contexto, outro desafio pode ser sinalizado como parte de nossas reflexões. A reconceitualização da Educação de Jovens e Adultos, fruto das produções sociais, não está inserida, no entanto, nas concepções, nem nas práticas pedagógicas da maioria dos educadores, que não tem em sua formação inicial essa fundamentação. A ideia de aligeiramento, aceleração, supletivo, com a finalidade de resgatar o “tempo perdido” ainda ronda os sistemas de ensino e fundamenta muitos projetos e práticas pedagógicas desta modalidade de ensino.

Em função dessa problemática real que atinge a maioria das escolas que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, definimos como pergunta mobilizadora da pesquisa: as professoras da EJA têm pensado, organizado e praticado um currículo que atenda as diversas e diferentes situações complexas que se fazem presentes no cotidiano escolar?

A pergunta/problema nos impulsionou à definição dos seguintes objetivos: estudar as relações existentes entre o currículo regulamentado e o praticado no cotidiano da Educação de

Jovens e Adultos; compreender, a partir dos saberes/fazeres das professoras da EJA, as concepções que norteiam as práticas pedagógicas e curriculares e por último, refletir acerca dessa realidade curricular, a fim de melhor compreender e significá-la.

Partindo dessa forma de pensar complexa (MORIN, 2010), nossas escolhas teóricas emergem de uma análise de currículo enquanto, trajetória, processo, relação, produto, formação de identidade que se dá no tecer permanente do cotidiano social e escolar. É, pois, documento de referenciação, texto a ser lido, interpretado, reescrito em função das transformações que ocorrem no mundo, provocadas pelo homem e suas relações. Concebendo-o dessa forma, estamos elegendo o paradigma científico da complexidade de Morin (2000 e 2010) os estudos do cotidiano de Certeau (1995, 2008 e 2009) e a Sociologia das ausências e emergências de Santos (2008a, 2008b e 2010) enquanto sustentáculo de nossa discussão, pois compreendemos que o pensar nestas perspectivas nos ajudará a entender melhor as diversas e diferentes manifestações do cotidiano social e cultural presentes na escola, e, por sua vez no currículo e saberes/fazeres das professoras.¹

Essa posição teórica que estamos admitindo como um caminho, possibilidade para nossa investigação nos conduz a discussão de como no plano social e escolar essa realidade vem se constituindo e, para tanto, estamos delimitando como recorte temporal, a realidade social contemporânea que tem suas bases no modelo ainda vigente da Escola Moderna, que exclui a diversidade de saberes que se fazem presente neste contexto, mesmo reconhecendo a emergência de considerá-los como ponto de partida no processo educativo escolar. Nosso olhar é no sentido de perceber como nesta sociedade complexa transitam essas formas de saberes/fazeres e como a escola tem por meio de seus currículos, enfrentado essas questões.

Os estudos sociológicos revelam, porém, que esse modelo ancorado no conhecimento racional tecnicista e cientificista, tinha seus objetivos voltados à fragmentação e especialização dos saberes. Neste sentido, negligenciava crenças, culturas, outros saberes e práticas que não estivessem conformados nessa perspectiva.

A racionalidade cartesiana pautada na fragmentação dos conhecimentos alicerça a ciência e o paradigma educacional produzidos na Modernidade, nos quais a impassível racionalização ocupa o lugar do imaginário, isolando a ciência da arte, da metáfora e dos mitos, implicando em uma adaptação das necessidades individuais e coletivas à organização social já estabelecida. (PINHEIRO, 2007, p. 113)

¹ Optamos pelo tratamento no feminino para evitar o excesso e repetição da forma “professores e professoras”, já que, no caso de nosso trabalho de investigação, trata-se de um universo formado 100% (cem por cento) por mulheres.

Nessa compreensão, algumas tensões e conflitos foram gerados em torno do quê e como a escola pública e gratuita foi se edificando, e hoje, muitas das suas funções estão atreladas ao legado de sua gênese. Mas, como para cada tempo histórico há um embate de ideários, princípios, exigências e perspectivas, na atual sociedade que estamos denominando na abordagem de Morin (2010) de complexa, se faz necessário reconhecer a emergência de novos paradigmas que vem orientando o homem, a escola e a vida de um modo geral.

É essa discussão que estamos propondo realizar nesta aventura de teorizar o currículo no cotidiano escolar: ler os contextos atuais, relacionando com os processos históricos e apresentando sem naturalizar a questão, as crises de alguns paradigmas do conhecimento em detrimento de outros emergentes.

1.1 As certezas de uma sociedade contemporaneamente marcada pelas incertezas

O grande desafio imposto ao homem nestes novos tempos, onde a tecnologia da informação e as fronteiras econômicas parecem estreitar muito mais as relações, reafirmando a posição social que cada indivíduo assume no mundo, é sem dúvida a capacidade de aprender a aprender e consequentemente construir conhecimento, como vem sendo abordado pela literatura sociológica. A nova ordem social e cultural tem exigido o domínio de técnicas e saberes que deem conta de realidades emergentes e transitórias. O sabido e internalizado pelos homens e mulheres no processo de formação, precisa ser diariamente redimensionado em função das exigências e expectativas que são colocadas pelos avanços da ciência e a rapidez com que essas descobertas, inventos e criações chegam a cada uma dessas pessoas, nos mais diversos e diferentes locais. Podemos inferir nesse contexto, que as formas modernas de conceber a realidade e os eventos dela decorrente não estão dando conta amplamente da teia complexa das relações estabelecidas cotidianamente por estes acontecimentos.

O fenômeno da globalização, a abertura de mercados, a mundialização da economia, o crescente e eficaz uso dos meios de comunicação, as multimídias, torna imperativo a elaboração criativa de outras formas de ser e estar no mundo, sob o risco de não inserir homens e mulheres, sujeitos do conhecimento, nestes atuais contextos e legitimar sua existência a uma condição de exclusão e miséria. As organizações mundiais responsáveis pelas políticas públicas e o ordenamento da vivência planetária, tem alertado os estados e nações para essa nova realidade, contudo, são tímidos os encaminhamentos feitos e não chegam com a efervescência

devida aos espaços locais, onde ocorre a materialização do conhecimento, por exemplo, a escola.

O saber científico, sistematizado, tem sido considerado pelos pensadores mais ortodoxos na contemporaneidade preponderante às relações sociais, culturais, de trabalho e à vida como um todo. Logo, é preciso considerar nesse contexto, as diversas e diferentes formas de produção de conhecimento, tão necessários e oportunos quanto os já sedimentados pela ciência. Compreender como eles se organizam e se entrecruzam nos espaços de convivência tem se tornado um desafio e uma grande aventura para seus produtores, haja vista, existir uma resistência muito incisiva do conhecimento científico, sistematizado, sobre estas outras formas de produção. É sob essa realidade do conhecimento científico que o pensamento complexo vem elaborando suas reflexões e propondo novas formas de olhar o mundo, o homem, a sociedade, o planeta e a identidade terrena.

Aventurar-se por esse embrenhado cenário social da complexidade, leva-nos a refletir sobre a forma como essa realidade vem atravessando a vida de todos, analfabetos, semianalfabetos, escolarizados pouco, ou muito. Todos são afetados pelos artefatos culturais “fetichizados” pelo conhecimento científico, ordenadores da vida social. Trabalhadores, homens e mulheres de um modo geral são convocados diariamente a fazer novas escolhas em detrimento dos acontecimentos que provocam transformações, tanto no âmbito global, quanto no local.

A justificativa mais forte passa a ser a da necessidade de incluir democraticamente todos nesta nova realidade. Por essa retórica, as organizações e instituições sociais tendem a se alterar no intuito de transformar, reformar ou se readequar em função dessas exigências, especialmente quando estas têm um papel educativo e formativo. A educação tem nesse sentido, um papel de destaque na construção e organização dessa nova realidade.

A educação deve encarar este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. (DELORS, 2006, p.16).

Nesse contexto, os jovens e adultos pouco ou nada escolarizados são em sua maioria os mais prejudicados, tendo em vista não disporem de determinados saberes científicos e letrados para direcionarem seus projetos pessoais com mais qualidade. Sua existência é

produzida de maneira muito tensa e dolorosa, isto porque lhes falta elementos básicos da cidadania, como o domínio da leitura e escrita, conhecimentos da história, ciência e tecnologia, que a escola tem a responsabilidade de desenvolver. Mas, como este acesso lhes foi negado, seja por condições sociais, políticas e/ou cognitivas, hoje, em função dessas inovações, se sentem desafiados mais do que nunca a aprender e dominar esses novos códigos, a fim de continuarem produzindo sua existência de forma mais articulada. Ao regressar a escola, depositam todas as esperanças nesse momento novo em suas vidas. A escola enquanto mobilizadora de culturas, formadora de conceitos e mediadora do conhecimento, não pode negar-lhes esse direito, por isso mesmo, deve organizar seus projetos de maneira a atender a essas necessidades.

Nesse sentido, as condições apresentadas pela instituição escolar a estas pessoas jovens e adultas em boa parte de sua organização não atendem a suas expectativas, desejos e necessidades. Seus condicionantes históricos, sociais e até mesmo as formas como estes sujeitos elaboram seus conceitos, não são respeitados quando da definição de um projeto educativo. Essa limitação da escola, traduzida pelo não acolhimento da diversidade, produz a evasão, a desmotivação e o abandono e, conseqüentemente a pulverização dos seus sonhos e projetos pessoais.

Podemos inferir, então, que estes procedimentos políticos e pedagógicos adotados pela escola não atendem as necessidades dessa realidade dialética e complexa. Se faz necessário que para esse grupo de pessoas seus contextos cotidianos se constituam pontos de partida mais adequados, afinal de contas, a decisão de escolarizar-se nasce do desejo vital de continuar produzindo sua existência. E mesmo não tendo o domínio do conhecimento necessário a esta nova realidade, têm a capacidade de perceber que sem ele não será possível uma existência digna. Com isso, não estamos afirmando que o saber disciplinarizado, difundido na escola, represente em última instância a possibilidade de inclusão e cidadania, ao contrário, acreditamos que este é um espaço/lugar de produção/criação de saberes/fazer e não somente a superespecialização de um saber cristalizado pelas ciências.

Na sociedade complexa contemporânea, seus artefatos remetem-nos à necessidade de desenvolver atitudes investigativas, de permanente busca e questionamentos. A atitude de ser curioso, desafiado pelo mundo e seus enigmas, mistérios, impulsiona o aprendizado, possibilita a vivência do risco, da aventura de conhecer. E a escola deve caminhar com seu projeto educativo nesta direção, sob o risco de não dar conta do seu papel que é fundamentalmente, formar integralmente o sujeito.

Neste sentido, nosso entendimento aponta para a possibilidade de articular o conhecimento histórico e socialmente constituído disseminado na escola aos saberes produzidos no cotidiano pelos alunos, estreitando e atribuindo novos significados a relação ensino e aprendizagem.

Como já explicitado, nesta investigação, pretendemos entender e refletir como a escola que trabalha com Educação de Jovens e Adultos, por meio de suas professoras vem organizando seu currículo e a prática pedagógica frente a esses desafios da complexidade do cotidiano. Para o alcance dos objetivos, estabelecemos como ponto de partida analisar as concepções, crenças e valores das professoras, sobre homem, sociedade, mundo e educação, inscritos no Projeto Político Pedagógico (PPP), seguido da reflexão acerca de suas práticas cotidianas no espaço escolar relacionando com as análises dos discursos das professoras cooperadoras.

A trajetória assumida neste capítulo, em que estabelecemos um reencontro com as perspectivas, tendências e pressupostos teóricos de educação, pretende refletir de forma crítica a construção do conhecimento na EJA e de que maneira o currículo enquanto sustentáculo de toda organização do conhecimento escolar intervém nessa atual realidade.

Inicialmente, mostraremos reflexivamente a crise dos modelos tradicionais de educação à luz dos novos e diferentes desafios sociais, seguido do discurso difuso pelas professoras junto aos alunos jovens e adultos analfabetos e/ou não escolarizados nesses tempos de incertezas. Nesse contexto, faremos uma análise das propostas curriculares oficiais, perguntando-nos por meio do texto escrito quais as promessas e compromissos destas propostas, assim, estabeleceremos um diálogo com as proposições oficiais em face às categorias do cotidiano, ou seja, as circunstâncias culturais, sociais, políticas e cognitivas, formadoras de nossas identidades individuais e coletivas.

Nessa discussão, o PPP ganha destaque para análise, apresentando-se enquanto instrumento real de proposições das professoras e da escola (VEIGA, 1995). Outro elemento de referência neste reencontro com as abordagens teóricas é o saber/fazer das professoras nessa aventura educativa, que papéis assumem nesta relação de construção do conhecimento e como vem pensando, organizando e praticando o currículo desta modalidade de ensino. Por último, mostraremos a relação entre currículo pensado/organizado, currículo manifesto e currículo praticado.

Neste percurso, propomos uma forma de desenvolver a investigação sobre currículo de modo interativo e participativo, percebendo necessariamente como este se operacionaliza na prática da Educação de Jovens e Adultos e, se realmente as proposições político-pedagógicas assumidas dão conta da diversidade existente na sala de aula.

Assim, compreendemos que uma incursão na crise dos modelos tradicionais de educação à luz dos novos e diferentes desafios sociais da contemporaneidade, poderá colaborar com o debate, de modo a nos inserir em contextos de problematizações e possibilidades de construção curricular.

A organização da sociedade esteve desde o século XVII voltada para as promessas da ciência Moderna e tecnologia. Infelizmente, os avanços ocorridos nesse período não conseguiram provocar a igualdade social plena, especialmente, quando às camadas menos favorecidas esses avanços não conseguiram se efetivar em todos os espaços sociais, provocando uma série de conflitos, e, um deles foi à reafirmação de uma sociedade de classes. Tomemos como exemplo o acesso desigual à escola, as condições mínimas de moradia, a má distribuição de renda, a concentração de riquezas e a rigidez dos sistemas sociais, no que se refere à naturalização e democratização do conhecimento. A sustentação desse projeto se deu apoiado pela criação do estado-nação, que regulamenta e impõe formas de vivências ideologizadas.

Outro fator preponderante nesse contexto foi a especialização das profissões, onde o conhecimento se hierarquizou, elitizando-se e, por conseguinte, deixando à margem a maioria da população, que se encontrava em situações de pobreza econômica. A ordem e o progresso estabelecidos pelo modelo positivista, de certa forma, funcionaram para as classes dominantes, especialmente no que se refere ao saber escolar, pois, para os alunos dessa classe não era estranho o tipo de conhecimento nela trabalhado. Concomitante a esse paradigma, outros, de orientação mais democrática, se estabeleceram enquanto resistência e possibilidade de intervenção, e até hoje representam forte arcabouço teórico, na luta e enfrentamento desse modelo positivista.

As certezas do racionalismo moderno inquietaram de certa forma alguns estudiosos e pesquisadores, opositores a essa regulação, e provocou o aparecimento de algumas revoluções no campo teórico e, por conseguinte nas formas de compreender a realidade social e educacional. Essa oposição crítica, embora relevante e necessária, não se estabeleceu enquanto parâmetro norteador da vida social e educacional. Apesar de sua relevância, as concepções e visões tradicionais ainda são muito frequentes na condução dos processos sociais.

O que se pode constatar teoricamente neste contexto é a grande influência dessas concepções tradicionais, especialmente da racionalidade técnico-científica definindo os padrões da vida humana e em especial da educação escolar. De certo modo, esse modelo trouxe a tona inovações e revoluções no plano educativo escolar, mas não representou os ideais da classe popular que viram suas singularidades culturais unificadas por um paradigma totalitário.

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. (SANTOS, 2010, p.21).

Mesmo reconhecendo a presença marcante dessa tendência/modelo no cenário educativo escolar, outras situações emergentes (SANTOS, 2008) mais globalizantes e multiculturalizadas vêm ganhando espaço em função de novos discursos e modos de produzir conhecimentos na/com e pela prática, que no dizer de pesquisadores cotidianistas (FERRAÇO, 2008) são linhas de fuga, entre-lugares², onde os praticantes criam e recriam seus saberes/fazer.

As certezas do modelo tradicional (racional tecnicista) perdem sua hegemonia, quando outras formas de produção do conhecimento atravessam essa realidade.

Uma coisa clara para nós é que não há conhecimento geral; tampouco há ignorância geral. Somos ignorantes de certo conhecimento, mas não de todos. Todo conhecimento se distingue por seu tipo de trajetória, que vai de um ponto A chamado “ignorância” a um ponto “B” chamado saber, e os saberes e conhecimentos se distinguem exatamente pela definição das trajetórias pelos pontos A e B (SANTOS, 2007, p.52)

O estreitamento das relações sociais, a interação intensiva entre culturas e populações, a pluralidade de valores e comportamentos mediatizado por esta nova realidade mundial tem contribuído para que essas emergências sociais se configurem enquanto elementos relevantes e indispensáveis na organização de novas /projetos de formação humana. Essa realidade afeta diretamente o campo da educação, especialmente a escolar, que é um dos campos mais utilizados neste percurso de construção do conhecimento. Contudo, é preciso que alguns cuidados sejam tomados em função dessas novas relações, especialmente quando estão sob o comando mercadológico da globalização. Esse processo na relação educacional escolar tenta por meio de reformas curriculares, universalizar o ensino e controlar a produção do conhecimento e por sua vez assegurar “a produtividade necessária à competitividade dos produtos no mercado globalizado” (OLIVEIRA, 2009, p. 160).

Pensar a escola nessa perspectiva implica entendê-la de forma contextualizada, interativa, processual e complexa, percebendo o conhecimento como algo que ocorre nesta

² As expressões adotadas referem-se a performances que são criadas pelos praticantes no cotidiano escolar.

mesma perspectiva. Morin (2010) alerta-nos para o fato de percebermos como o conhecimento é produzido e, nos coloca indagações sobre tal realidade. O referido autor propõe uma reflexão acerca desta organização – compartimentalizada, hierarquizada, estéril de sentido, especialmente, quando são abordados de maneira isolada e fragmentada. Propõe para tanto uma reforma do pensamento que une, liga e enfrenta as incertezas de uma realidade social complexa. Entendemos, portanto, que sendo a escola parte imbricada no todo, não poderá mais apoiar-se num pensamento causal e linear, mas deve propor a sua recursividade, ou seja, pensar o conhecimento em redes, como interdependente e multirreferencial.

O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes (MORIN, 2010, p. 92-3).

O conhecimento produzido nessa relação não pode ser concebido de maneira regulamentadora, pois nega a existência da subjetividade, da interação, e do outro enquanto parte e criador do todo. Esse paradigma encontra no cotidiano um campo fértil para sua referenciação, é nele onde gravitam forças, saberes, poderes, portanto, o cotidiano constitui-se momento propício de produção de conhecimento e a partir dele, outras tessituras ocorrem dando significações constantes a realidade.

As práticas cotidianas [...], para além de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que nelas é repetição, esquema, estrutura, são desenvolvidas em circunstâncias, ocasiões, que definem modos de usar as coisas e/ou as palavras. [...]
Existe, portanto, fora daquilo que à “ciência” é permitido organizar e definir em função de estruturas e permanências, uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos, de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo e em função de situações, de conjunturas plurais e móveis (OLIVEIRA, 2003, pp. 47-8).

A escola enquanto instituição responsável em grande parte pela formação dos indivíduos deve estar atenta à tessitura dessas emergentes realidades sociais, considerando em seu cotidiano a pluralidade cultural, enquanto força de seu projeto educativo.

A Educação de jovens e Adultos, como parte integrante desse contexto representa por sua natureza e função uma dessas realidades, pois carrega em seu bojo histórico e social, marcas dessa diversidade cultural. Os professores e os alunos dessa modalidade de ensino, usuários práticos do cotidiano escolar, sentindo-se muitas vezes aprisionados por essas concepções fechadas de ensino e aprendizagem terminam por elaborar outros lugares/espços de aprendizado que não estão previstos na programação pedagógica, mas são linhas de fuga que empoderam, ampliam e asseguram com qualidade e dinamismo suas vivências.

1.2 O discurso da escola junto aos alunos jovens e adultos analfabetos e/ou não escolarizados nesses tempos certos de incertezas

A presença da diversidade cultural na escola é um dos grandes desafios encontrados pelos gestores e professores quando da definição de uma proposta curricular que garanta o respeito a essa diversidade. De um lado, tem-se a obrigatoriedade do ensino por conteúdos disciplinares em um tempo determinado, por outro, encontramos no cotidiano inúmeras inquietações e problemas que impõe ritmos e procedimentos diferenciados. O que apresentar como proposta de ensino, aos alunos, jovens e adultos, sem perder de vista a multidimensionalidade dessas relações, respeitando seus direitos e suas necessidades? Que discursos são proferidos neste sentido? Que escolhas são feitas em defesa das subjetividades dos sujeitos? Os professores têm pensado, organizado e praticado um currículo articulador das diversas e diferentes situações complexas do cotidiano escolar?

A escola nos parâmetros em que se organiza tem assumido um discurso contrário as suas práticas. Ao mesmo tempo em que anuncia um ensino para todos de qualidade, como direito e princípio da cidadania, desenvolve uma prática linear, singularizada e excludente, e isso é perceptível em função da formalidade que tem atribuído ao conhecimento disciplinar no seu cotidiano. As proposições não alcançam a realidade dos sujeitos, pois seu discurso, não é elaborado de dentro, por dentro e para dentro destas realidades, seus fins são adeptos de um modelo político e econômico do que propriamente, uma resposta aos desafios emergentes dessas relações de saberes/fazeres tecidas e urdidas no cotidiano escolar. De um lado, as situações pujantes e plurais dos sujeitos, do outro, um falso discurso ideológico proferido por um grupo dominante.

Nessa relação de tensão, há um embate cultural e, portanto ideológico entre as diferentes classes, mas como a escola tem seu *know-how* construído por força da história, economia e política, prevalece na maioria das vezes os interesses ideológicos da classe

dominante, como já afirmara Bourdieu (2008) em sua teoria crítico-reprodutivista. Assim, a predominância de saberes considerados “ideais” pela escola tenta sucumbir de forma sutil os interesses e os saberes/fazerem praticados pelos sujeitos no cotidiano escolar.

Agindo com esse discurso e por meio dele, a escola que atende pessoas jovens e adultas em processo de alfabetização e escolarização, não poderá assentar-se sob esses princípios, sabendo que se assim agir, colocará em risco as vontades, desejos e necessidades dos seus usuários, malogrando o exercício ativo de sua cidadania.

Os alunos jovens e adultos são homens e mulheres produtores de história própria, são trabalhadores e trabalhadoras, empregados (as), desempregados (as), com condições materiais limitadas é verdade, mas capazes de diferentes formas de produção cultural; são vítimas de tensões permanentes, contudo, elaboram táticas para livrar-se dos destinos ocultos da tirania social imposta; têm história familiar tensionada, mas resistem as manobras culturais depositárias pelo poder hegemônico; é pouco lembrado pelo poder público, mas se organizam em associações e sindicatos para se fortalecerem e empoderarem contra os atentados enviesados e doutrinários da política partidária. Têm limitadíssimo nível de qualificação profissional, mas se articulam mediatizados pelas necessidades cotidianas. Essa definição parte a princípio de um contexto histórico que produziu este perfil de pessoas sem alfabetização e escolaridade.

Atualmente, esse quadro ainda é latente, implementado por um novo perfil que vem se estabelecendo nas salas/classes de EJA. Trata-se do fenômeno da juvenilização da modalidade, ou seja, alunos fora de faixa na escolar regular vêm ocupando cada vez mais esses lugares/espacos, redefinindo-os e pondo em evidência outras preocupações, responsabilidades e desafios aos educadores (BRUNEL, 2008). São sujeitos de direitos e deveres, e lutam dentro de suas possibilidades por essa conquista que incessantemente teimam em tirar-lhe.

Como já afirmado, a escola que atende alunos jovens e adultos com esse perfil social e cultural não pode prender-se a práticas disciplinares somente, deve, ao contrário, buscar nos princípios democráticos de ensino, formas de inclusão, permanência e transformação dos sujeitos, haja vista, ser estes, ativos, esperançosos e possuem um capital cultural tecido no cotidiano social.

A complexidade urdida permanentemente na atual sociedade deve encontrar na escola caminhos de organização do pensamento e (re) construção de saberes necessários ao exercício pleno da cidadania. Entendemos que essa organização poderá ocorrer por meio de um currículo em rede, onde a diversidade de saberes/fazerem dos sujeitos envolvidos seja respeitado e legitimado enquanto âmbito de referência, sem o qual podemos estar engessando a formação

e/ou adotando uma única perspectiva que chegue a atender alguns objetivos de ensino, mas não a totalidade da diversidade presente nas salas de aula da escola.

Neste contexto da EJA, a escola se apresenta enquanto instituição social e cultural que deverá organizar e dar sentido aos objetivos de vida desses sujeitos. A cultura apreendida e praticada por esses homens e mulheres, de uma maneira ou de outra, tem-lhes preparado para o enfrentamento da vida e não há como desconsiderá-la no processo ensino e aprendizagem escolar.

Mesmo reconhecendo o contexto em que a escola brasileira foi criada e no qual ela está imersa na atualidade, não se pode negar que a ela foi dada uma grande autonomia de pensar sua organização³, especialmente, no final do século XX e início deste novo século. Portanto, não é mais cabível pensarmos uma escola ainda sob a égide da racionalidade técnica, da hierarquização, do controle do saber, da classificação de sujeitos. As expectativas atuais giram em torno de uma escola participativa, democrática e para tanto, se faz necessário desenvolver um trabalho, considerando a complexidade social e cultural produzidos pela população.

Uma dessas influências, seria a garantia de circulação de diferentes textos e falas dos alunos/as, professores/as e toda comunidade escolar nesse espaço de socialização e formação. A escola por meio do seu currículo poderá, democraticamente, organizar-se de tal modo que escute e se estruture a partir das muitas falas, desejos e necessidades dos alunos. O currículo pode se constituir um momento ímpar de participação, elaboração e produção de uma organização escolar voltada aos interesses de todos os/as alunos/as. A discussão do que se ensina, como e para que se ensina, deve ser refletida em função do tipo de homem, sociedade e educação que se tem e que se quer. E nada mais justo e equitativo, que contar com a participação dos sujeitos a quem o conhecimento será construído e reelaborado.

É preciso ter cuidado com esta questão do conhecimento, pois dessa compreensão dependerá a forma de trabalhar com os alunos no processo ensino/aprendizagem. [...] o conhecimento deve ser um modo de existir e de ver o mundo por parte de cidadão. E, para tanto, há que se apropriar do conhecimento de uma forma existencial. Ele deverá passar a fazer parte da vida de cada ser humano. Não poderá, por isso mesmo, ser tão-somente um conjunto de informações que se decora e depois... "graças a Deus"... se esquece. (LUCKESI, 1994, p. 130).

³ Neste sentido consultar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, especialmente os artigos: 12, 13, 14 e 15.

Um currículo em processo, dialético e complexo vê o conhecimento como significativo e existencial na vida dos/as alunos/as, portanto, deve ser incorporado pela compreensão, vivência dialógica e utilização crítica e criativa de seus usuários.

Diante das questões aqui suscitadas, podemos então, perguntar: o que fazer com esses “conteúdos” da vida cotidiana? Ignorá-los? Tratá-los como invisíveis? Considerá-los na perspectiva curricular? Ou apenas transpor os conteúdos disciplinares como forma de regulamentação do conhecimento?

A Educação de Jovens e Adultos é uma área com inúmeros problemas, mas também com múltiplas possibilidades, postas no sentido que as contradições do cotidiano, das relações sociais e culturais, estabelecem com a formação geral dos/as alunos/as a produção de um conhecimento pertinente, relevante e edificador de uma cidadania integral.

Cumprir compreender criticamente os significados que a dinâmica dos processos de produção do conhecimento no cotidiano vem oferecendo à leitura atenta dos que planejam e organizam o currículo a esta modalidade de ensino. Travar com eles e com seu modo de ler a realidade, o diálogo possível para problematizar as questões que envolvem, na produção da riqueza material, a vida, os sonhos, o presente e o futuro desses sujeitos.

Neste sentido, é preciso que questionemos acerca das práticas reais do cotidiano das escolas, ou seja, de que modo tornar o texto das práticas pedagógicas cotidianas em âmbitos de referência do currículo? Em que medida as concepções estão enraizadas e de que maneira podemos garantir o direito de todos à educação, como enfatizado pelas agendas de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos CONFITEIA – Conferência Internacional de Educação de Adultos (2009) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/1996 e do Parecer do CNE – Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

Essas reflexões e desafios demonstrados não encerram a questão, outros fatores podem ampliar o curso das inquietações, como por exemplo, as reflexões feitas pelas professoras sobre esses temas e outros que surgem incessantemente a cada dia, pelas relações complexas do cotidiano, pondo em evidência os conhecimentos que pensávamos dominar, a convivência com a necessidade de superação dos limites de nossa compreensão, apreendidas pelas nossas formações tradicionais e a nossa condição de aprender a ser professor neste contexto multiculturalizado. É neste sentido que a nossa investigação no Centro Educacional Dr. Pedro Amorim no município de Assu/RN está organizada, ou seja, nossa ideia é estudar as relações existentes entre o currículo regulamentado e o praticado pelos professores no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos.

1.2.1 O currículo enquanto lastro norteador da escola

Reconhecendo que a realidade social é complexa e multiculturalizada pelas raízes e opções do cotidiano, entendendo também o papel que a escola e os professores historicamente estão assumindo com base nas narrativas das práticas pedagógicas tradicionais e, articulando esse contexto com o objeto da nossa pesquisa, “o currículo praticado no cotidiano da EJA”, faz-se necessário refletirmos e apreendermos a ideia de currículo que sustenta nossa reflexão de investigador e militante dessa área de conhecimento.

Como já apontado, nosso entendimento tem como ponto de partida o currículo enquanto rede de saberes e fazeres do/no/com o cotidiano (OLIVEIRA, 2003), e que se organiza na prática como processo contínuo e permanente (SACRISTÁN, 2000), construção de identidade (SILVA, 2007) e perspectiva cultural (PINHEIRO, 2007). Concebendo-o nessas perspectivas, reconhecemos que as situações que organizam as experiências dos/as alunos/as e professoras e as práticas concretas desenvolvidas no contexto escolar articulam o currículo, subtraindo a ideia da prescrição explícita nos materiais de ensino e nas propostas de cunho linearizante, classificatório e academicista.

Todavia, como já explanado, não podemos negar a existência real e enfática dos modelos curriculares fechados, herdeiros das formas racionalistas do pensamento pedagógico tradicional. Nesse sentido, não estamos “cegos”⁴ à sua condição organizativa, ao contrário, compreendemos que este modelo em alguns casos, especialmente, quando se refere ao mercado competitivo e a especialização profissional, tem demonstrado sua eficiência e eficácia para determinados grupos. Contudo, parece-nos que os limites são de ordem diversa, especialmente, quando se trata de alunos jovens e adultos, que tem pouco domínio dos códigos da leitura e escrita, na sociedade complexa contemporânea. Esse modelo curricular inibe os saberes/fazeres produzidos na cultura cotidiana, que não se repete, mas que é sempre singular e por isso mesmo se pluraliza no todo complexo.

Numa sociedade complexa é preciso estar atento as regulações presentes no cotidiano e pensá-lo a partir de suas características fundamentais: “a multiplicidade, a provisoriedade, o dinamismo e a imprevisibilidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 53). No lastro dessas características podemos pensar um currículo que atenda a diversidade, sem sucumbir às identidades em construção.

⁴ O termo *cegos* encontra-se entre aspas, pois somos sabedores da existência dessa organização curricular, mas reconhecemos suas limitações e ideologias.

O currículo entendido no contexto do saber/fazer, processo, complexidade e construção de identidades é o que estamos caracterizando neste trabalho de aventura do conhecimento, ou metaforicamente falando, “a alma aventureira” da escola e das professoras, pois, não se prende a uma única regularidade, sequenciação lógica racional cientificista, mas interage permanentemente com os acontecimentos e a efervescência do cotidiano. Ora, se os sujeitos da EJA já dispõem ao longo de suas trajetórias de um perfil social e cultural construído na luta (in) consciente de sobrevivência, não há como desconsiderar essa realidade quando da definição de um âmbito de referência curricular.

Os elementos dos saberes experienciais agem no sentido também de referenciar as mudanças e adequações sociais necessárias, em função dos tempos e espaços em que se inserem o desenvolvimento e a conservação de uma identidade social. A mudança é um fator intrínseco ao ser humano e à sociedade que construímos, enquanto a memória é o lastro que nos permite obtermos respostas que não sejam apenas individualistas e mecânicas (PINHEIRO, 2007, p. 108).

Neste mesmo contexto de discussão do qual comungamos, a referida autora ainda alerta-nos para a necessidade urgente de respeitar a experiência cultural dos sujeitos em processo de escolarização, afirmando que nessas relações, ocorre constantemente a ressignificação de saberes, fazeres e poderes.

Considerando-se que as práticas de formação se desenvolvem em contextos diferenciados, entendemos que é nas relações culturais que se estabelece, pela apropriação ou contestação, o lócus no qual o aluno jovem e adulto ressignifica suas relações com o mundo (PINHEIRO, 2007, p. 118)

Nas leituras realizadas acerca desta temática evidenciamos que algumas escolas e professoras assumem esta postura em seus discursos, mas infelizmente, em sua maioria, não conseguem fazer a transposição à prática, o que conseqüentemente acarreta um divórcio entre o dito e o feito, entre a teoria e a prática. Entretanto, é preciso entender também que a escola e estas professoras têm uma trajetória histórica muito restritiva aos modelos pedagógicos tradicionais e não conseguem de imediato, fazer a passagem desse estágio rígido, para outro dinâmico e emancipatório. A assimilação de um currículo amplo, complexo e processual poderá ocorrer de forma lenta, talvez, porque esta instituição e seus agentes podem adotar ritmos burocratizantes e anti-dialógicos em função dos seus processos formativos iniciais e

continuados. A relação com os diversos aspectos do mundo externo e sua teia de conectividades infinitas, diferentes e plurais é muitas vezes realizada de forma estanque e muito provisoriamente, através de pequenos projetos temáticos que, ao seu término, voltam-se as práticas corriqueiras de uma matriz curricular academicista.

Nossa proposição investigativa sobre currículo vai de encontro a estudiosos que acreditam ser a escola e o currículo o *lócus* específico de encontro de culturas, de saberes e fazeres, por isso mesmo, sua atividade principal será de problematizar os diferentes conhecimentos e suas formas de condicionamento.

Nem a supervalorização da cultura que trazemos, nem a supervalorização da cultura popular, mas a possibilidade de se ter a sala de aula como um espaço de ressignificação de conhecimentos, de produção de novos conhecimentos, de problematização dos diferentes conhecimentos, tal como eles estão postos na sociedade. (MOREIRA, 2006, p. 09)

É nesse sentido que compreendemos que o papel da escola e do currículo será de entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura, com o intuito de responder à situação de desigualdade social e a diversidade cultural que existe em nossa sociedade.

Mas, que currículo desenvolver na Educação de Jovens e Adultos frente a essa dualidade tradicional x complexidade do cotidiano? Muitas são as respostas a essa questão. A mais comum e mais usual é a que entende o currículo como programa de conteúdos estabelecidos por disciplina, séries, níveis escolares, ideia por sinal já internalizada ao senso comum, mas que se demonstra insuficiente, pois deixa de congregiar as práticas concretas daqueles que transmitem esses conteúdos cotidianamente, bem como a dinâmica singular dos currículos vividos no interior das escolas/classes de EJA.

Questionando essa resposta a partir de críticas que a ela vem sendo feitas, já há algum tempo pelos estudos críticos de currículo, advindos do pensamento de estudiosos e profissionais da área de vários países e tendências filosóficas, sociológicas e políticas buscamos na tessitura desse texto outras possibilidades de reflexão curricular onde os sujeitos envolvidos com a prática pedagógica cotidiana são considerados produtores singulares das redes de saberes/fazeres/poderes dos locais/espacos de uso.

Neste sentido, a complexidade do cotidiano apresenta-se como um dos elementos de mudança da prática. O pensar complexo amplia a visão reducionista do saber. “Se o pensamento for fragmentado, reducionista e mutilador, as ações terão o mesmo rumo, tornando o conhecimento cada vez mais simplista e simplificador”. (PETRAGLIA, 1995, p. 50). O

currículo como estamos afirmando é a alma aventureira do conhecimento na escola, portanto, sua característica principal deverá ser o do desvelamento da realidade. Esse “desvelar” e “descortinar” da realidade é o esforço coletivo de democratizar as relações de ensino e, por conseguinte, emancipá-las tendo em vista que os sujeitos ensinantes e aprendentes assumem sua participação com voz e vez sem hierarquizar o processo. A relação é neste sentido metaforicamente entendida enquanto rede de significados, onde os fios se entrecruzam dando relevância as partes como componente do todo e do todo presente nas partes.

A idéia do conhecimento em rede se coloca como metáfora de significados da prática pedagógica concernente à sua construção, a partir da diversidade dos fios, ou significações, que podem ser entrelaçados em sua composição (PINHEIRO, 2007, pp. 122-3).

Como já explicitado, O desenvolvimento de novas ideias a respeito das formas possíveis e desejáveis de assumir um currículo para a EJA, em diálogo com o cotidiano nos conduz à concepção de complexidade, processo e construção de identidade, reflexão já incorporada em nossa trajetória de pesquisa como fundamento teórico articulador de discussão.

Entender o funcionamento do currículo na Educação de Jovens e Adultos a partir do seu cotidiano implica percebê-lo a partir da prática, do uso frequente que as professoras e alunos/as fazem do conteúdo, da sala de aula, do livro didático, dos espaços/lugares e outros artefatos presentes nessa relação, bem como os acontecimentos decorrentes desse uso. Esse campo prático tem seus pressupostos teóricos, afinal todo fazer subjaz um saber. Os documentos oficiais e a produção teórica acerca dessa modalidade têm subsidiado o nosso debate acerca de currículo, mas é no Projeto Político Pedagógico que encontramos o lugar mais proximal onde habita essas concepções e fundamentos e dele podemos relacionar criticamente teoria/prática. Contudo, não podemos excluir dessa reflexão a existência de outras fontes de conhecimento teórico, tais como: as diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais que regulam as práticas pedagógicas.

A compreensão teórica que estamos adotando sobre currículo, parte da ideia de que no plano prático coexistem no cotidiano da escola a presença de concepções curriculares tradicionais e emancipatórias. No que se refere às concepções tradicionais, são constantes por um lado, as práticas focalizadas na transmissão acrítica de conteúdos e por outro, a reprodução destes, como forma de balizar objetivos pensados intencionalmente por uma determinada classe social dominante. Se observarmos bem essas características, podemos inferir que tais

concepções são fortemente presentes nos espaços escolares enquanto forma de controle e perpetuação de um *status quo* social.

A escola mesmo inserida num contexto sócio político e econômico diferenciado continua a reproduzir com outros procedimentos essa relação desigual. Apenas alguns resistem as formas regulatórias do processo ensino e aprendizagem, pois sendo disciplinar e fragmentário, classifica em bons e ruins, capazes e incapazes, reproduzindo neste micro espaço o que na realidade social mais ampla acontece diariamente.

No que se refere às concepções emancipatórias de currículo, observamos que o movimento é emergente, especialmente para os estudiosos do cotidiano, que compreendem as urdiduras singulares dos sujeitos praticantes como importantes na construção do conhecimento. Oliveira (2008, p. 70) afirma que: “[...] o desenvolvimento do conhecimento nas diferentes áreas depende do interesse social que tenham, e, portanto, da lógica do sistema social e da vida cotidiana daqueles que nele vivem”. A discussão nesta perspectiva volta-se para o aparecimento de características tais como, identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Reconhecer a presença intensiva e/ou emergente dessas concepções curriculares na prática escolar nos coloca diante da amplitude do conceito de currículo que estamos propondo para este trabalho, ou seja, estamos concebendo-o enquanto processo complexo de construção de saberes/fazer/poderes do/no/com o cotidiano escolar.

É fato, que essa perspectiva teórica não significa um fim em si mesmo, mas igualmente, pode contribuir com a discussão e reflexão acerca do processo educativo escolar, especialmente da classe popular que veem seus direitos, necessidades e capital cultural negado quando da organização do processo ensino e aprendizagem.

Assim, acreditamos que os paradigmas teóricos curriculares de orientação emancipatória têm uma função esclarecedora e fundamentadora na proposição de um currículo que dê conta dos imperativos colocados pelo cotidiano social e cultural dos/as alunos/as e professoras, de modo que se tenha um projeto educativo com identidade própria, respaldado no ideário coletivo.

Uma questão que se coloca como necessária e urgente nesta discussão é entender a prática cotidiana adotada pelas professoras e perceber a possibilidade de sua resignificação, já que esta em ultima análise deverá corresponder às expectativas do grupo atendido e às exigências sociais demandadas por seu contexto. De acordo com leituras feitas acerca de investigações já realizadas sobre esta temática, observamos que as práticas pedagógicas

escolares ancoradas nas teorias tradicionais não estão dando conta da realidade complexa da contemporaneidade, contudo, ainda é a mais utilizada na escola. Essa assertiva decorre de inúmeros fatores, como questões de políticas públicas, formação de professores, estruturas físicas dos espaços de escolarização, a prescrição e oficialidade de modelos curriculares. Todavia, o que vem sendo percebido com maior intensidade na prática é a resistência a mudança. Alguns professores e gestores escolares até admitem a emergência dessas relações complexas, conseguem reconhecer na prática, mas não vislumbram em seus planejamentos e proposições, outras possibilidades de intervenção, de prática.

Na Educação de Jovens e Adultos essa situação é reforçada pelo sentimento de inquilinato disseminado pela maioria dos dirigentes escolares. Contrariamente a essa visão, acreditamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesta modalidade de ensino devem se constituir de procedimentos e métodos mais abrangentes, dinâmicos e dialeticamente elaborados, tendo em vista que o contexto em que estas pessoas estão inseridas é especificamente diferenciado.

Mudar a prática pedagógica tradicional, formalista, conteudística e hierarquizada de currículo na EJA não é só uma exigência do modelo imperativo de sociedade na qual estamos vivendo, mas é antes de qualquer coisa, reconhecer nesta modalidade um espaço de socialização de saberes e reconstrução de conhecimento. Os jovens e adultos são homens e mulheres de cultura real, vivida, complexa, cheia de incertezas, assim como é a sua condição de inacabado. “[...] levam com eles os sonhos de uma nova vida, de um novo lugar, uma nova esperança. Mas também, muito frequentemente, levam consigo as incertezas, o medo, a angústia [...]” (PADILHA, 2004, p. 126).

As práticas pedagógicas na EJA devem considerar esse contexto complexo de mudança permanente, afinal, é o movimento e as circunstâncias históricas e atuais que definem e redefinem constantemente esse homem e essa mulher, que por fatores diversos não se alfabetizaram e/ou se escolarizaram na idade regular. O retorno é sempre produzido e mediatizado pelas necessidades reais de vida, portanto, um currículo que atenda a essas circunstâncias não deve assegurar-se em uma teoria tradicional, ou limitar-se a um discurso revolucionário e apenas ideológico somente, mas deve apoiar-se na vivência cotidiana desses sujeitos, assim, não suporta pragmatismo, formalismo e cientificismo somente.

Ele será construído com o espírito prático multiculturalizado desses homens e mulheres que, teimosamente, insistem por uma vida social verdadeira, alicerçada na participação, mas que ainda não dispõem dos dispositivos letrados para essa vivência desejada. Numa sociedade grafocêntrica, é necessário que no mínimo se tenha o domínio desses códigos,

a fim de lhe acessar o direito de ler o mundo e a palavra, sem o qual não será possível o exercício pleno de sua cidadania.

Freire (2009) nos chama à atenção para a importância desse ato de ler, precedido de uma leitura de mundo, de inteligência de mundo, que os alunos jovens e adultos já construíram pela experiência. Esse talvez seja um dos saberes necessários assumidos por esse educador que contribui para uma melhor definição do que estamos caracterizando como currículo praticado no/do/com o cotidiano. “O mundo” e suas vias formalizadoras de inteligência. É no vivido, praticado cotidianamente por esses homens e mulheres que suas trajetórias e identidades são tecidas, costuradas e nem sempre com linhas e nós seguros, por isso mesmo, se refazem, se reconstróem, porque se sentem insuficientes, inacabados e desejosos de continuar o percurso, na busca da utopia estabelecida.

Um currículo assumido teoricamente e na prática de escolas para jovens e adultos com esse perfil de escolarização, transversa essa realidade tradicional e se constitui um grande desafio aos professores que resistem as mudanças.

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados. (MOREIRA, 2007, p.39)

Nesse processo de mudança das práticas, o professor é um animador de culturas, ou como vimos assumindo neste trabalho, um aventureiro do conhecimento, já que, se pretende um currículo multiculturalizado, que respeite a diversidade, deverá aventurar-se na complexidade do cotidiano dos alunos e alunas.

Numa perspectiva da Educação Popular, o professor “é um animador cultural, um articulador, um organizador, um intelectual (no sentido gramsciano)” (GADOTTI, 2003, p. 33). É nessa compreensão que pensamos o ato aventureiro do conhecimento, do currículo da EJA, aquele que incorpora a realidade multifacetada onde seus alunos estão inseridos, pois sendo ele um educador/animador/aventureiro, também está presente no contexto da necessidade e da complexidade. Não é um sujeito isolado, transmissor de conhecimentos caducos, mas um educador/educando mediatizado pela complexidade de sua profissão e sua existência.

O entrosamento do professor com essa realidade pedagógica e do cotidiano se constituem também, e em especial, âmbitos de referência para elaboração de um currículo

inclusivo, mais amplo e justo, pois se justifica por princípios de equidade, ou seja, agregam os interesses dos menos favorecidos, de democratização, levando os sujeitos em processo de escolarização à participação comum, e de justiça, conduzindo-os a produção histórica da igualdade social.

Tais mudanças, como estamos concebendo-as, nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e possíveis pelo professorado. Certamente, em alguns casos a falta de recursos e de apoio, a formação insuficiente, bem como as precárias condições de trabalho constitui fortes obstáculos para que as preocupações com a diversidade e a pluralidade cultural complexa do cotidiano venham se materializar no âmbito das práticas pedagógicas.

Assim sendo, os professores são sujeitos essenciais nesta relação de aventurar-se na construção de um currículo multicultural e é neste sentido e perspectiva que consideramos relevante entender, analisar e refletir os seus saberes/fazeres/poderes pedagógicos, tanto no momento de pensar o currículo, como de sua prática.

1.2.2 O saber/fazer das professoras nessa aventura educativa do currículo pensado e praticado.

Nossa discussão acerca do currículo como campo de aventura do conhecimento complexo e multicultural, implica necessariamente, trazer a tona o fazer dos professores neste processo, entendendo-se por “fazer” toda sua prática pedagógica, que compreende o pensar, dizer e praticar no cotidiano. São os professores a partir de sua formação inicial e contínua, que desenvolvem proposições, projetos e intenções a uma prática educativa. Essas práticas são reveladoras de posições, crenças e concepções de homem, mundo e educação. Todavia, é preciso investigar se essas práticas, o seus fazeres que estão imbricados a seus saberes, estão de fato relacionadas a um projeto educativo transformador ou se estão vinculados a um limbo teórico/ideológico dominante.

No percurso que estamos adotando neste trabalho, da complexidade do cotidiano enquanto referência de construção de currículo, compreendemos que o saber/fazer/poder das professoras não pode estar divorciado da emergência dos fatores culturais, das subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo de formação, tendo em vista que, se as práticas pedagógicas são contrárias a essa realidade, as incertezas não serão percebidas e trabalhadas na sua totalidade, e, mais uma vez estarão desenvolvendo práticas ditas tradicionais. Reconhecemos como já colocado que esse processo inovador não é uma tarefa simples para a maioria das

professoras, e tem explicações em suas raízes biográficas, em suas trajetórias acadêmicas, políticas, sociais e culturais.

Nesse modelo de saber/fazer das professoras, não há características aventureiras de conhecer, o currículo é parcialmente estático e atende em sua maioria a ideologias ocultas neste ato da transmissão. Em uma sociedade que se faz permanentemente complexa esse modelo parece não mais se adequar, “o grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico” (ALARCÃO, 2010, p. 34). Transmitir saberes e conhecimentos numa posição hierarquizada e determinista, como fazem as professoras nesta perspectiva elimina a possibilidade de confronto de ideias e de práticas, inibe a capacidade interpessoal da professora e do/a aluno/a. Com isto, não estamos afirmando a perda da autoridade da professora nessa relação, contrariamente, estamos percebendo-o enquanto sujeito com autoridade de compreender, aceitar e dar sentido a sua profissão e a vida dos seus alunos.

Diante de um contexto educativo e social mutável e complexo, o docente deve tornar-se um prático reflexivo, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise de suas próprias práticas e de seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que faz. (TARDIF & LESSARD, 2008, p. 72)

A prática curricular baseada num paradigma mutável e complexo articula dialogicamente as diversas formas de conhecimento, pois considera que este conhecimento aparentemente separado de fato não está desligado, como propõe os paradigmas tradicionais. Neste sentido, as professoras devem buscar em suas práticas pedagógicas cotidianas os espaços/tempos de reflexão e reorganização dos saberes/fazer/poderes sob o risco de não atender as exigências da sociedade complexa e, por conseguinte, provocar a disseminação de fenômenos tais como: repetência, evasão e classificação dos alunos na escola e no mundo.

Nessa concepção tradicional de ensino as professoras são vistas como transmissoras/facilitadoras por excelência do conhecimento cientificista pensado por especialistas, já os saberes culturais dos/as alunos/as não estão nesta ordem de prioridade, são negligenciados não só pelas professoras/facilitadoras mas, também por eles próprios, já que a idéia de conhecimento vinculado no seu imaginário é na maioria das vezes esse conhecimento elitizado pela ciência e a razão metonímica.

A escola, mesmo enquanto espaço de contradição, ainda reforça essa ideia e supervaloriza o conhecimento científico como único a ser aprendido e desenvolvido. Neste

sentido, as professoras enquanto sujeitos direto da ação pedagógica terminam por contribuir com essa reprodução. Em uma perspectiva emancipatória os sujeitos são desafiados a dialogar com as diferentes formas de saber, conhecer e fazer dos sujeitos. O desenvolvimento de suas práticas tem como parâmetro a vivência e experiência dos sujeitos, bem como as circunstâncias emergidas na relação que estabelecem entre si e com o objeto do conhecimento.

Na Educação de Jovens e Adultos essa relação da professora com os sujeitos e o objeto de conhecimento de forma emancipatória se acentua especialmente por compreender-se que estes já dispõem em seu trajeto de inúmeros saberes/fazeres da experiência e que de certo modo se apresentam nos contextos de ensino e aprendizagem escolar enquanto referência curricular. O cotidiano desta modalidade de ensino é em todo momento assinalado pelas identidades singulares dos alunos. Há um entretecimento de saberes cotidianos praticados pelos alunos em seu dia a dia e aventurados nos espaços formais da escola. Atentos a esse entretecer de saberes, as professoras poderão assegurar o desenvolvimento de um currículo mais complexo e com perspectivas mais democratizantes.

De um modo geral podemos concluir sem finalizar a discussão que o ato de aventurar-se no conhecimento na sociedade complexa contemporânea para a Educação de Jovens e Adultos envolve inúmeros âmbitos de referência, desde o contexto sócio, político, cultural e econômico ao pedagógico praticado no cotidiano das escolas, através do currículo assumido e desenvolvido pelas professoras. Assim, consideramos que as situações emergentes e ausentes nesse cotidiano inferem na reflexão de uma prática curricular reguladora, mas que se faz emancipatória por força das circunstâncias vividas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

CAPITULO II - As escolhas teórico-metodológicas da pesquisa: as trilhas aventureiras de um saber/fazer interpretativo e reflexivo.

*Eu ando pelo mundo
Prestando atenção em cores
Que eu não sei o nome
Cores de Almodóvar
Cores de Frida Kahlo
Cores!
Passeio pelo escuro
Eu presto muita atenção
No que meu irmão ouve
E como uma segunda pele
Um calo, uma casca
Uma cápsula protetora
Ai, Eu quero chegar antes
Prá sinalizar
O estar de cada coisa
Filtrar seus graus...*

(Esquadros - Adriana Calcanhoto)

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos e concepções de natureza teórico-metodológica que fundamentam a pesquisa. As etapas e opções aqui apresentadas visam a dar conhecimento ao leitor do roteiro e dos caminhos percorridos, a fim de que, visualizando esses passos, seja possível avaliar a consistência dos dados que serão analisados no terceiro capítulo deste texto.

2.1 Cartografando o caminho da aventura

A construção do conceito de conhecimento curricular é assumida neste trabalho de pesquisa, como sendo um ato aventureiro acerca do objeto de estudo – O currículo praticado no cotidiano da EJA. Aventurar-se num universo de tamanha complexidade e singularidade, requer dos sujeitos envolvidos uma definição clara do caminho a ser percorrido. Neste capítulo, propomos de forma dialógica nossas escolhas teórico-metodológicas, observando as relações que são tecidas no contexto social, cultural e educativo em que o objeto de estudo se insere. A problemática está inscrita no grande desafio de pensar um currículo para a EJA num cenário social em permanente transformação que torna imperativo aos seus construtores, novas padronagens de ensino/aprendizagem e se articula à pergunta mobilizadora da pesquisa: Os professores da EJA têm pensado, organizado e praticado um currículo integrador das diversas e diferentes situações complexas que se fazem presentes no cotidiano escolar?

Em função da problemática apresentada e articulando-se ao desejo de entender como os sujeitos investigados consideram essas realidades emergentes, optamos com base em Gómez (1998) pela pesquisa enquanto momento de reflexão, interpretação, construção e reconstrução de conceitos a partir da/na/com a prática.

Compreender os fenômenos educativos e analisá-los a luz de uma teoria metodológica implica reconhecer seu caráter subjetivo e intersubjetivo, portanto, exige-se no mínimo uma metodologia que de tal maneira faça emergir da prática dos envolvidos essas suas compreensões e justificativas, a fim de estabelecermos um diálogo crítico, criativo e transformador entre aquilo que está posto como conhecimento válido e outras diferentes e diversas configurações que se constroem cotidianamente como outras possibilidades de elaboração de saberes/fazer.

Nossa proposição metodológica compreende que uma pesquisa educativa apresente-se de forma multifacetada e multidimensional, demandando postulados dinâmicos que envolvam os sujeitos investigados, não como meros expropriados de uma ação externa, mas vistos como produtores de uma realidade concreta, real e complexa que demanda um olhar cuidadoso, crítico e transformador. Neste sentido, não podemos analisar, interpretar e intervir numa realidade de forma verticalizada, especialmente, quando esta realidade é educativa. Por ser um campo de grande complexidade, a “investigação educativa reside precisamente nesta necessidade de ter acesso aos significados, já que estes só podem ser captados de modo situacional, no contexto dos indivíduos que os produzem e trocam” (GÓMEZ, 1998, p. 103). Esses contextos são práticas produzidas pelas relações sociais e educativas dos sujeitos, portanto, são eles que demandam o objeto de nossa investigação.

É nesse contexto da Educação de Jovens e Adultos, onde as ações pedagógicas curriculares se materializam e oportunizam que percebamos o que de fato sustenta determinadas práticas e que abordagens epistemológicas, ontológicas e axiológicas subjazem seus saberes/fazer no cotidiano escolar. Nosso papel na investigação não é de instruir o como fazer junto aos investigados, mas a partir deles e de suas práticas, construirmos conceitos significativos acerca do objeto em estudo.

2.2 A larga escala da metodologia qualitativa

A trilha aventureira que estamos assumindo nesta construção de conceitos significativos acerca do objeto de estudo se encontra aprioristicamente na metodologia qualitativa, possibilidades de melhor perceber em que circunstâncias do cotidiano os sujeitos envolvidos estão construindo suas práticas. O estudo qualitativo permite adentrar na realidade

dos sujeitos investigados e alcançar os significados visíveis, latentes, patentes ou ocultos produzidos no percurso de suas práticas. Contudo, se fez necessário neste contexto, estabelecer uma densa partilha com estes sujeitos, suas produções, seus saberes/fazeres, os locais e tempos de sua ação, para que pudéssemos identificar como vem se construindo essas práticas e as razões pelas quais são adotadas.

A metodologia qualitativa tem como centro de discussões o processo vivenciado pelos sujeitos e, deste modo, apresenta outro modo de produção de conhecimento capaz de responder à necessidade de compreender em profundidade alguns fenômenos da prática educativa, preenchendo hiatos deixados pela pesquisa positivista e seus métodos de coleta e análise de dados, e sendo uma referência para investigar contextos e realidades distintas. O pressuposto principal dessa abordagem é que não há padrões formais ou conclusões definitivas, e que a incerteza faz parte de sua epistemologia. “A pesquisa qualitativa abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo”. (CHIZZOTTI, 2006, p.30).

A pesquisa qualitativa nos coloca num contexto de partilha ampla com os sujeitos investigados, os fatos e locais em que o objeto de estudo se estrutura, permitindo assim um melhor entendimento acerca da multiplicidade de estratégias e táticas de atuação desses sujeitos, que são perceptíveis basicamente com um envolvimento e atenção sensível. Outro aspecto relevante neste tipo de pesquisa é a intencionalidade com que agimos, enquanto pesquisadores, pois nos é oportunizado selecionar mediante o objeto de estudo os informantes (pessoas, documentos ou materiais) que melhor respondam nossos questionamentos.

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (MARCONI e LAKATOS, 2004, p.269)

Um trabalho de pesquisa desenvolvido nesta perspectiva implica sempre o engajamento do pesquisador na totalidade da realidade e/ou do fenômeno investigado, tendo em vista a coleta mais sensível dos dados nas circunstâncias em que os sujeitos praticam seus saberes/fazeres.

Em consonância com Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa em educação apresenta 05 (cinco) características básicas que devem ser consideradas quando de sua realização. São elas: “o ambiente natural como fonte direta de dados”, a competência

“descritiva”, “o processo”, “a forma indutiva”, e por último, o “significado”. Em nosso percurso investigativo adotamos três delas, mencionadas posteriormente, por acreditarmos que estas dão conta dos objetivos estabelecidos.

Essas características qualitativas respaldam nossa intenção de perceber se os professores da EJA têm pensado, organizado e praticado um currículo que atenda as diversas e diferentes situações complexas que se fazem presente no cotidiano escolar. Como já evidenciado, estamos interessados em estudar as relações existentes entre o currículo regulamentado e o praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos; compreender, a partir dos saberes/fazer dos professores da EJA, as concepções que norteiam suas práticas pedagógicas e curriculares e refletir acerca dessa realidade curricular, a fim de melhor compreender e significá-la.

É captando o movimento que configura esta dinâmica de trocas, de relações entre os sujeitos – que por sua vez reflete os valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadoras -, que se pode visualizar melhor como a escola participa do processo de socialização dos sujeitos que são, ao mesmo tempo, determinados e determinantes. Todo esse processo se materializa no cotidiano, quando o indivíduo se coloca na dinâmica de criação e recriação do mundo. (ANDRÉ, 2002, p. 39)

Acreditamos que o alcance desses objetivos sugere nossa inserção consciente e crítica no ambiente prático onde o fenômeno ocorre. Esse ambiente é considerado no contexto da pesquisa, espaço onde percebemos as relações intersubjetivas que tecem a realidade complexa e exigem dos seus praticantes diferentes formas de ação. É nesse ambiente que buscamos entender como e por que esses sujeitos agem dessa forma e o que fundamenta seus saberes/fazer. Para isso, nossa participação direta nestes ambientes tornou-se indispensável, sem a qual corríamos o risco de negligenciar a realidade e a elaboração conceitual em seu contexto.

O que pretendemos com a visitação ao ambiente natural onde as relações se fazem complexas, dada sua natureza inacabada, conflitante, antagônica e incerta, é percebermos em que circunstâncias as professoras agem diferenciadamente e se há mobilização e uso de táticas quando são produzidas situações contingentes na relação pedagógica de ensino e aprendizagem.

Assim, a pesquisa assumiu essa primeira característica com o propósito de observar e vivenciar como ocorrem os processos cotidianos de criação e desenvolvimento da ação

pedagógica/curricular das professoras na modalidade da Educação de Jovens e Adultos que tem suas particularidades pautadas numa realidade e em processos diferentes do ensino regular.

Compreendendo por esse prisma, a pesquisa no ambiente natural ocorreu em forma de espiral, ou seja, partimos de um eixo estruturador, que no nosso caso foi a “prática curricular dos professores no cotidiano da EJA” e a partir de então, observarmos, registramos e interpretamos as muitas “táticas” desses praticantes no lugar/espaço que lhe é familiar e rotineiro, mesmo que as subjetividades de cada sujeito não se repitam. Foi justamente neste movimento diário que construímos conceitos, olhando de perto, na larga escala⁵ do cotidiano os saberes/fazer das professoras.

Outra preocupação que estivemos bastante atentos na opção metodológica da pesquisa qualitativa refere-se à segunda característica adotada por Bogdan e Biklen (1994), a competência descritiva. Nossa intenção era perceber a riqueza de detalhes que os sujeitos/praticantes daquela determinada realidade produzem em função de suas necessidades. Essa especificidade do cotidiano escolar pôde ser descrita como sendo, segundo Certeau (2008 e 2011) as “táticas” que muitas vezes passam despercebidas aos olhos investigativos de pesquisadores quantitativos. A realidade investigativa sobre “o currículo praticado no cotidiano da EJA” nos colocou na posição de observador cuidadoso acerca daquilo que caracteriza a produção da realidade. Por exemplo, a forma como as professoras materializam seu pensamento curricular na organização da classe de alunos/as, na abordagem dos conteúdos, na condução da aula, no tratamento pedagógico com os materiais disponíveis, na relação dialogal com os alunos/as jovens e adultos, nos encaminhamentos de atividades teórico-práticas. Mas ficamos principalmente interessados em perceber como outros tipos de saberes/fazer, não previstos pela regulação na matriz curricular, articulavam-se à realidade no momento da prática. Essas e outras situações foram observadas considerando as circunstâncias temporais e espaciais onde os professores desenvolviam suas práticas pedagógicas.

O uso do termo “táticas” em nosso percurso metodológico tem amparo epistemológico na teoria do cotidiano de Certeau (2001), quando diz que:

[...] tática é um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das

⁴ A esse respeito ver SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2010.

circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no vôo” possibilidades de ganho. (CERTEAU, 2001, p. 45-6)

As táticas das professoras observadas são descritas neste trabalho, a partir das problemáticas e articulações que estes sujeitos produziam na prática cotidiana. São ações imprevisíveis e tecidas na relação intersubjetiva vivida no ambiente natural/complexo, que somente foram perceptíveis com a nossa presença constante e atenta sobre a prática desenvolvida. O encontro dos diversos e diferentes saberes/fazer propiciaram uma gama de interpretações, especialmente quando confrontamos saberes regulados oficialmente pelo currículo prescrito e os emergentes no momento da relação ensino/aprendizagem.

A terceira característica da pesquisa qualitativa adotada por Bogdan e Biklen (1994) que faz referência ao processo e não ao produto foi assumida em nossa investigação como um dos caminhos principais, tendo em vista que a realidade é dinâmica e se movimenta permanentemente em função das circunstâncias, diferentes pontos de vista, e dos diversificados saberes/fazer dos sujeitos envolvidos na relação ensino e aprendizagem.

Essa característica é consoante com a perspectiva teórica de Sacristán (2000) que concebe o currículo enquanto processo e se produz cotidianamente nas relações estabelecidas entre os sujeitos no plano educativo/escolar. Ao adotarmos esse princípio, ficou evidente que a nossa investigação qualitativa patenteia o desenvolvimento das ações, as articulações, procedimentos e interações que acontecem no cotidiano das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos. Perceber as “acontecências” e as táticas no percurso da investigação sugeriu uma negociação entre o que está sendo vivenciado por aquilo que muitas vezes é posto como verdade única. O processo nos fornece elementos subjetivos, ricos de sentidos que se traduzem em importantes significados. Além disso, o processo é, por natureza, inacabado, e a relação existente entre o pesquisador e o objeto estão em constante construção e diálogo daí a nossa ideia da pesquisa qualitativa acontecer em espiral, como já apontado.

[...] a espiral traz consigo a ideia de processo inacabado, algo em constante vir-a-ser; algo itinerante e impulsionado pela recursividade ou pela retroatividade inicial do processo. Como algo explicativo, a espiral apresenta também um efeito gerador, propulsor do conhecimento e da aprendizagem e expressa o processo interativo contínuo entre sujeito e objeto, superador de dicotomias, de exclusões e de negações do outro, bem como da simplificação das ciências. (MORAES e VALENTE, 2008, p. 55)

Dessa forma, não há hierarquização e nem muito menos linearização de saberes/fazeres na construção do conceito de conhecimento curricular em nossa investigação. As circunstâncias e os elementos dela emanados, são de ordem intuitiva. “uma teoria desse modo procede de “baixo para cima”, com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.50). A investigação vai ganhando forma com a nossa observação participante, respaldada pela pesquisa documental, e quando de posse dos textos descritivos analisamos e recortamos o que se apresenta como mais relevante para as questões da pesquisa propostas inicialmente.

Neste contexto, destacamos dois processos essenciais para a qualidade que estamos atribuindo ao trabalho de investigação: o pensar e o agir das professoras. A nossa abordagem se pauta na ideia que as professoras têm de currículo e como estas pensam, organizam, praticam e atendem aos diferentes e diversos saberes nas situações complexas do cotidiano escolar. Por esses fatores, consideramos no momento da observação participante, das entrevistas semiestruturadas e análise documental, suas formas de pensar e agir e em que perspectivas teóricas pedagógicas e/ou curriculares estão desenvolvendo suas atividades educativas com a Educação de Jovens e Adultos.

Assegurados na reflexão e interpretação como fundamento do nosso processo investigativo na Educação de Jovens e Adultos, onde subjetividade e objetividade se entrecruzam possibilitando a conceituação da realidade, e no intuito de construirmos uma análise significativa acerca do objeto em estudo estamos adotando a metodologia qualitativa e procedimentos dela decorrentes a fim de alcançarmos os objetivos propostos e, movidos pela questão problematizadora da pesquisa, produzir conhecimentos acerca de currículo nesta modalidade de ensino.

2.3 Caracterização do *locus* da pesquisa

A escola onde desenvolvemos a pesquisa o Centro Educacional Dr. Pedro Amorim-CEPA está situada em um bairro periférico do município de Assu/RN a 200 km da capital do estado. Criada pelo Decreto Lei Nº 027/97 em 31 de dezembro de 1997 é mantida pela Prefeitura Municipal através da Secretaria Municipal de Educação. Atualmente dispõe de uma área de 10.791,50 m² distribuída entre a área construída e livre. Está estruturada em 10 salas de aula, 02 salas para laboratórios de informática, 01 biblioteca na qual também funciona a sala de leitura, 02 salas de laboratórios de informática, 01 quadra poliesportiva coberta, além de banheiros, sala de professores, cozinha, depósito e outros. Apesar da sua ampla dimensão física,

suas instalações, segundo a caracterização contida no Projeto Político Pedagógico, são insuficientes para atender a demanda da comunidade, considerando que o bairro onde está localizada possui a maior concentração periférica do município, além de atender alunos e alunas advindos de áreas rurais, especialmente no turno noturno.

Desde sua criação no ano de 1997, o Centro Educacional Dr. Pedro Amorim atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental regular e anos iniciais e finais e Educação de Jovens e Adultos, além de acolher muitas vezes Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos, cursos profissionalizantes e outras atividades socioeducativas pleiteadas pela comunidade. Mesmo apresentando certas restrições na estrutura física a escola é um polo aglutinador de atividades socioeducativas e culturais da comunidade.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, na rede municipal de ensino a escola tem sido pioneira no atendimento, todavia, essa história não se caracteriza como uma política de inclusão e do cumprimento do direito a educação a essas pessoas jovens e adultas sem alfabetização e/ou em processo inicial de escolarização. Em dados recolhidos junto aos documentos (atas de matrícula e resultados finais) da escola percebemos pelo trânsito de alunos matriculados, evadidos, aprovados e reprovados a ausência de uma política de gestão pedagógica mais direcionada a esse público. Uma constatação dessa realidade pode ser facilmente percebida na organização do Projeto Político Pedagógico onde não se encontra em nenhum momento uma referência a esta modalidade de ensino.

Para realçar essa afirmação, apresentamos os dados coletados de 2006 a 2010 no que se refere ao número de turmas, professores e alunos, índice de aprovação, reprovação e abandono por período⁶ na EJA.

⁶ A escola adota o termo período para as etapas de escolarização de acordo com as Diretrizes Orientadoras para Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte. No primeiro segmento, o 1º período compreende a fase de Alfabetização, o 2º período a segunda fase – 2º e 3º anos; 3º período a terceira fase – 4º e 5º ano. No segundo segmento, o 4º período, a quarta fase – 6º e 7º ano e o 5º período, a quinta fase – 8º e 9º ano.

Tabela 01 - Demonstrativo de Matrícula/rendimento (2006-2010)

Ano	Período	Nº de turmas	Nº de professoras	Nº de alunos/as	Aprovados	Reprovados	Abandono
2006	1º	-	-	-	-	-	-
	2º	01	01	28	07	06	15
	3º	02	02	52	16	06	30
	4º	04	10	90	24	13	53
	5º	03	10	58	19	02	37
Ano	Período	Nº de turmas	Nº de professoras	Nº de alunos/as	Aprovados	Reprovados	Abandono
2007	1º	-	-	-	-	-	-
	2º	02	02	38	02	03	30
	3º	02	02	47	14	13	20
	4º	04	10	102	15	17	70
	5º	02	10	42	11	23	08
Ano	Período	Nº de turmas	Nº de professoras	Nº de alunos/as	Aprovados	Reprovados	Abandono
2008	1º	-	-	-	-	-	-
	2º	02	02	48	12	12	24
	3º	02	02	50	13	17	20
	4º	05	10	111	11	35	65
	5º	02	10	55	19	13	23
Ano	Período	Nº de turmas	Nº de professoras	Nº de alunos/as	Aprovados	Reprovados	Abandono
2009	1º	-	-	-	-	-	-
	2º	-	-	-	-	-	-
	3º	02	01	47	07	09	31
	4º	02	04	69	07	-	62
	5º	01	04	39	19	20	-
Ano	Período	Nº de turmas	Nº de professoras	Nº de alunos/as	Aprovados	Reprovados	Abandono
2010	1º	-	-	-	-	-	-
	2º	-	-	-	-	-	-
	3º	02	01	56	11	05	40
	4º	02	04	59	14	05	40
	5º	02	04	38	21	02	15

Fonte: Atas de matrículas e de resultados finais da escola.

É perceptível pela tabela demonstrativa acima, que o índice de abandono e reprovação é superior ao índice de aprovados, demonstrando a ausência de uma política pedagógica mais comprometida com essa demanda. Além do mais está explícita a negligência didático-pedagógica com o processo de ensino e de aprendizagem, e a permanência desses alunos/as na escola, já que o índice de matriculados existente pressupõe uma busca pela formação escolar.

Observamos que os dados quantitativos implicam uma análise qualitativa, pois esses revelam em consonância com os documentos e propostas regulamentadoras do ensino nesta escola, que não há nenhuma definição epistemológica para a Educação de Jovens e Adultos, pois nem muito menos é citada como uma modalidade ou nível existente na escola. Logo entendemos que não se constitui uma prioridade ou parte integrante de relevo da referida escola, ficando desta forma alijada da totalidade de intenções da referida instituição.

A exemplo do que percebemos na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, essa modalidade de ensino esteve na maioria das vezes à margem das políticas públicas e dos interesses dos gestores educacionais.

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história. (ARROYO *apud* SOARES, 2009, p.19)

Se a modalidade é compreendida nesta perspectiva, enquanto um campo indefinido, aberto a sementeiras, significa entendê-lo como exposto a intervenções e investigações, portanto, necessário de uma base de sustentação para sua existência. Com isso não estamos afirmando a existência de uma base comum, mas um perfil político e pedagógico que atenda as suas particularidades.

Neste contexto, percebemos que existe possibilidade de investigação, reflexão, crítica e interpretação da realidade e que de certo modo, nossas análises podem contribuir com a construção de novos significados a respeito desta modalidade de ensino.

2.4 Perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa

O perfil das professoras envolvidas na pesquisa foi definido através de um pequeno questionário aberto, construído com a intenção de mapear em linhas gerais quem são esses sujeitos que trabalham com esta modalidade de ensino, seus processos de formação inicial e continuada, a experiência (temporal) com este público e o tempo de atuação na escola com a EJA.

As informações contidas para esta análise foram concedidas pela escola/campo da pesquisa, com a cooperação de 04 (quatro) professoras que desempenham suas funções docentes na Educação de Jovens e Adultos. As professoras são citadas no texto com o

pseudônimo de Professora “Poesia”, “Lirismo”, “Estrofe” e “Musical”, primeiro por quisermos preservar a identidade de cada uma delas que gentilmente nos cederam o espaço, suas vozes e práticas para que pudéssemos vivenciar, interpretar e refletir de perto esta realidade. Segundo, a escolha por esses pseudônimos com tendência poética está intimamente relacionada à característica específica que o município de Assu/RN recebe nacionalmente: “A terra dos Poetas”.

A professora “Poesia” desenvolve suas atividades no 2º período, numa classe/turma denominada por ela de heterogênea, pois tem alunos/as em fase inicial de alfabetização e outros com essa habilidade já adquirida, dificultando muitas vezes a organização e transmissão dos conteúdos.

A professora “Estrofe” desempenha suas ações docentes com alunos/as do 4º e 5º período, lecionando as disciplinas de História e Geografia. Segundo a professora as referidas turmas, especialmente do 4º período “2” são muito jovens e desinteressados pelos conteúdos disciplinares.

A professora “Musical” atua também no 4º e 5º período com as disciplinas Inglês, Ensino da Arte e Ciências o que para ela tem se constituído um grande desafio, já que sua formação é em Letras e o trabalho com Ciências fica engessado.

A professora “Lirismo” exerce suas práticas pedagógicas com alunos/as do 4º e 5º período, nas disciplinas de Português e Ensino Religioso. De acordo com a professora essa atividade tem se constituído um grande desafio, já que a mesma é recém graduada em Geografia e não dispõe de muita experiência em sala de aula, especificamente com essa modalidade de ensino

Trabalhamos com 04 (quatro) professoras, com faixa etária entre 30 e 45 anos de idade e todas são graduadas, sendo que 01 (uma) em Pedagogia, 01 (uma) em Letras, 01 (uma) em Geografia e 01(uma) em História com Especialização em História do Brasil República. Quanto ao tempo de magistério em sala de aula, a professora do 3º período tem 20 (vinte) anos de serviços e foi concursada para lecionar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais; a professora de História e Geografia do 4º e 5º período tem 20 (vinte) anos de atuação no magistério e sua forma de admissão se deu através de concurso público; a professora de Inglês, Artes e Ciências, também do 4º e 5º período tem 12 anos de magistério e sua entrada na profissão se deu por meio de concurso público; a professora de Português e Inglês é contratada provisoriamente, para substituir a professora titular dessas disciplinas que se encontra de licença médica e segundo o questionário aplicado, tem 02 (dois) anos de atuação no magistério.

No que se refere ao tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos, a professora do 2º período já trabalha a 08 (oito) anos; a professora de História e Geografia do 4º e 5º período a 10 (dez) anos desenvolve suas práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino; a professora de Artes, Ciências e Inglês do 4º e 5º período têm 05 (cinco) anos de atuação na EJA, por fim a professora de Português e Religião também do 4º e 5º período tem apenas 02 (dois) meses de desempenho na EJA.

Nesta caracterização do tempo de atuação da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que a maioria das professoras já tem um tempo bastante substancial para apreender elementos importantes desta modalidade de ensino, que tem suas particularidades marcadas pela exclusão e a neutralidade política e conseqüentemente pensar suas práticas pedagógicas e curriculares de maneira a atender as especificidades e superar esta visão necrófila que se estende a EJA.

No aspecto da formação continuada, a professora do 3º período participou nos últimos 05 anos de cursos, tais como: PROLER- Programa Nacional de Incentivo à Leitura, FORMAGESTE- Formação de Gestores Escolares, PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Curso de capacitação de Educação de Jovens e Adultos; Construtivismo Piagetiano; Formação Continuada para Educação de Jovens e Adultos; Curso de Formação Continuada sobre Cultura Afro-brasileira para professores da Educação de Jovens e Adultos. Segundo a professora, esses cursos foram oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Serviço Social da Indústria – SESI.

A professora de História e Geografia participou do Curso oferecido pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte, o FORMAGESTE – Formação para Gestores Escolares. Na área de Educação de Jovens e Adultos, não apresentou nenhum curso nos últimos 10 (dez) anos. A professora de Ensino de Artes, Inglês e Ciências participou nos últimos anos apenas de um curso sobre Grade Curricular ofertado pela SME – Secretaria Municipal de Educação de Assú/RN. A professora de Português e Ensino Religioso apresentou apenas uma participação no III Simpósio de Ensino de Geografia promovido pela UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Sobre este aspecto notamos a ausência de um processo de formação continuada das professoras, fator que demonstra certa preocupação, já que sem esse processo de ação/reflexão/ação, as práticas podem tornar-se engessadas e repetitivas, pois compreendemos a formação continuada essencial para o desempenho crítico e transformador da realidade, especialmente quando essa realidade sofre fortes influências da produção científica, tecnológica

e dos diversos meios de comunicação de massa presentes intensivamente no cotidiano social e escolar.

Mediante esta análise inicial, entendemos a formação continuada um processo de ação/reflexão/ação que garante a qualidade pedagógica dos saberes/fazeres das professoras e coaduna com uma prática curricular integrativa que se pretende nas relações ensinar/aprender na EJA. Sobre este aspecto apresentamos algumas reflexões na análise das entrevistas semiestruturadas.

2.5 Escolha dos processos e procedimentos de coleta de informações

A escolha dos processos, procedimentos e técnicas de coleta de informação deu-se mediatizado por nossa questão central de pesquisa, bem como os objetivos definidos anteriormente no projeto de trabalho. As opções pela Observação Participante, Entrevistas Semiestruturadas e Análise Documental permitiram nos aproximar da realidade educativa desenvolvida pelas professoras da EJA e olhar criteriosamente para o currículo praticado no cotidiano escolar.

Iniciamos a pesquisa analisando os documentos recolhidos na primeira visitação e deles sublinhamos pontos a serem trabalhados na utilização da técnica metodológica da “Observação participante”. Em seguida aplicamos individualmente a Entrevista semiestruturada, como forma de percebermos o pensar e o agir que os professores atribuem às questões que estamos discutindo. Nossa ideia, como já afirmado, é fazer a relação entre o pensamento teórico, a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar e o discurso proferido por estas professoras acerca do currículo praticado.

2.5.1 A análise documental na pesquisa qualitativa

Quando optamos na pesquisa em educação pela análise de documentos, de certa forma, queríamos relacionar diferentes discursos produzidos sobre o objeto em estudo, a fim de melhor compreender, explicar e intervir na realidade específica. A produção bibliográfica pode ser entendida como o conjunto dos livros, artigos, *papers*, resumos, relatórios, propostas, escritos sobre determinado assunto, por autores conhecidos, identificados ou anônimos, que pertencem a determinadas perspectivas de pensamento e se constituem fonte exploratória para os pesquisadores.

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. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.39)

Os inventários na pesquisa qualitativa têm essa conjuntura, mas é acrescida da produção bibliográfica do pesquisador e dos sujeitos envolvidos, quando, por exemplo, da escrita mediatizada pelas entrevistas semiestruturadas, histórias de formação e outros. A fala refletida em cooperação torna-se uma fonte documental essencial para que o pesquisador e os próprios cooperadores percebam-se enquanto produtores de saberes e de conhecimento. Contudo, nessa definição de fontes pelos próprios pesquisadores e cooperadores, sua formatação não é tão simples, pois envolve alguns princípios estéticos que devem ser considerados, tais como: “a vivência dos sujeitos”, “as polêmicas” e a “reflexão”. No que se refere à vivência dos sujeitos é preciso considerar suas leituras, as conversações, os problemas que ocorrem na busca de respostas satisfatórias que não encontramos; nossa maneira pessoal de questionar problemas e de reagir. Na organização do pensamento e, por conseguinte do texto, é preciso estar atento a estas questões, evitando que aquilo que será denominado e usado como fonte não apareça com tantos e frágeis vies interpretativos.

Na óptica de Ludke e André (1986) no que concerne a polêmica, enquanto princípio estético de produção de uma fonte documental, se faz necessário perceber se esse assunto que está sendo proposto tem relevância e alguma importância para o estado da arte, e outra questão relacionada é observar se os discursos têm uma organização suficientemente polêmica, permitindo-os serem estudados enquanto inventário para análise. Por último, a reflexão, que deve suscitar dúvidas reais ou metódicas, pois, a dúvida define, circunscreve e delimita um problema digno de ser esclarecido.

Em nossa pesquisa qualitativa, além dos inventários produzidos pelo pesquisador e os colaboradores, coexistem nesse processo as comunicações externas, que segundo Bogdan e Blikem (1994) são materiais produzidos pelo sistema escolar para vazão pública. São geralmente documentos oficiais, do tipo propostas, diretrizes, estruturas administrativas, portarias e resoluções que norteiam o caminhar das escolas e/ou de determinadas modalidades existentes no processo escolar. No caso específico de nossa pesquisa, elegemos o Projeto Político Pedagógico e respectivamente as Diretrizes Orientadoras Para a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura

do Estado do Rio Grande do Norte, documento/referência no qual a Secretaria Municipal de Educação de Assú se orienta legalmente para a institucionalização da EJA.

A análise dos inventários permitiu um embasamento prévio e ao mesmo tempo um norte para que pudéssemos elaborar de forma coerente e concisa reflexões acerca de nosso objeto em estudo. Além do mais propiciou uma articulação entre as concepções curriculares dos professores da EJA e as teorias adotadas neste estudo que por sua vez subsidiou as observações participantes e as entrevistas semiestruturadas.

2.5.2 Paragens da trajetória aventureira: as sessões de observação participante

A observação participante enquanto um dos principais procedimentos metodológicos da abordagem qualitativa tem seu sustentáculo na relação direta que o observador nutre com o ambiente prático/natural em que a objetividade e subjetividade do objeto se inter-relacionam e oportuniza também que as experiências pessoais e conhecimentos do pesquisador colaborem na interpretação e reflexão da realidade observada e assim possa se aproximar das perspectivas dos sujeitos, apreendendo sua visão de mundo e as concepções de realidade por eles construídas.

A ação de observar é uma das maneiras mais frequentemente usadas pelo ser humano para sentir e compreender as pessoas, as coisas, os episódios e as situações. Observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre alguma perspectiva da realidade. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta de dados.

O investigador mergulha num processo permanente de indagação, reflexão e comparação, para captar os significados latentes dos acontecimentos observáveis, para identificar as características do contexto físico e psicossocial da sala de aula e da escola e estabelecer as relações conflitantes, difusas e mutantes entre o contexto e os indivíduos. (GOMÉZ, 1998, p. 109)

Assim podemos deduzir que observar significa empregar atentamente os sentidos a um objeto para, a partir dele derivar um conhecimento claro e preciso. A observação torna-se um procedimento científico a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade. “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, P.25). Nesse contexto, o pesquisador não está simplesmente olhando o que está acontecendo, mas observando com um olhar habilitado em busca de certos acontecimentos

específicos. A observação contribui muito com o investigador e sua maior prerrogativa está relacionada com a possibilidade de se obter a informação na ocorrência natural do fato.

A opção pela observação participante enquanto técnica metodológica qualitativa consiste em nossa inserção no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por determinados períodos, buscando partilhar o seu cotidiano para poder assim sentir o que significa estar naquela situação. Nossa atitude permite compreender o que se mostra como de fato é e não como aparentemente é.

Uma atitude de observador científico consiste em assumir o ponto de vista do grupo pesquisado com respeito, empatia e a maior inserção possível. Significa abertura para o grupo, sensibilidade para sua lógica e sua cultura, lembrando-se de que a interação social faz parte da condição e da situação de pesquisa. (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 195)

Na observação participante tem-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento no qual fomos, na maioria das vezes, formados. Assim, a observação participante que valoriza a interação social deve ser compreendida como o exercício de conhecimento da parte com o todo e vice-versa que produz linguagem, cultura, regras e assim o efeito é ao mesmo tempo a causa. O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. “É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIN, 2000, p. 36). Os princípios da incerteza e da complementaridade geram desta forma a conexão entre consciência e realidade. Como a observação participante refere-se a sujeitos sociais, não se pode deixar de considerar esses elementos, no processo de investigação, como resultado dos movimentos dos corpos humanos nas diversas vertentes de sua interação e, a partir daí, construir o *corpus*⁷ de conhecimento do objeto de estudo que é segundo nossa abordagem, sempre carregado de incerteza.

Na observação participante, é necessário ser cauteloso para o aspecto ético e para o contorno íntimo das relações sociais, ao lado das tradições e costumes, o tom e a importância que lhe são atribuídos, as ideias, os motivos e os sentimentos do grupo na compreensão da totalidade de suas práticas, verbalizados por eles próprios, mediante suas condições de pensamento. Assim, observamos atentamente o conjunto das regras formuladas ou implícitas nas atividades do grupo de professores. Também sentimos que foi necessário observar como essas regras foram construídas e como são cumpridas ou transgredidas.

⁷ A expressão *corpus* não é tomada aqui em seu sentido estrito, ou seja, única e exclusivamente como material de análise linguística.

Com o auxílio da observação participante analisamos a realidade do cotidiano escolar das professoras da EJA tentando captar os conflitos e tensões existentes e concomitantes, interpretamos e refletimos acerca da sensibilidade e motivação para as mudanças necessárias.

A observação participante dá ênfase à construção de um modelo de ator, formulada a partir da compreensão de suas estruturas de relevância e da cotidianidade compartilhada, nas quais se forja a identidade e se define a situação. “Na pesquisa (como em qualquer outra situação) a apropriação do conhecimento dá-se através do círculo hermenêutico: compreensão- interpretação-nova compreensão” (MASINI, 2002, p. 63). Assim sendo, nossa perspectiva procura estudar o currículo praticado no cotidiano desses sujeitos com bases em perspectivas teóricas interpretativas e reflexivas que são levadas a campo para o conhecimento mais aprofundado.

O processo de observação participante que estamos utilizando se organiza a partir de algumas etapas, consideradas essenciais na aproximação ao grupo de professoras da EJA. O trabalho iniciou-se no primeiro semestre letivo de 2011, logo após termos definido textualmente nossa base teórica e metodológica, momento significativo que contribuiu intensamente na organização dos instrumentos e trajetórias que iríamos percorrer no campo da pesquisa.

Na primeira etapa, fez-se necessário que o grupo aceitasse nossa condição de pesquisador externo, interessado em realizar juntamente com eles, um estudo que doravante poderá servir como ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre suas práticas pedagógicas e no caso específico da pesquisa, suas práticas curriculares. Salientamos, todavia, que essa condição não se constituiu numa participação estranha, ameaçadora e avaliativa, mas ao contrário, tentamos de forma discreta, sem perder a rigorosidade científica, nos tornar comum ao grupo. Como afirma Ghedin e Franco (2008, p. 197), acerca das atitudes que o pesquisador assume na observação participante: “abandonar, na convivência, uma atitude externa de “cientista”, a fim de entrar na cena social dos entrevistados como uma pessoa comum que partilha do cotidiano”.

Nesse sentido, deixamos claro para as professoras envolvidas na pesquisa que o nosso papel não era simplesmente coletar informações, mas enquanto militante desta área e por também pertencer a rede municipal e já trabalhar com essa modalidade de ensino, a participação seria no sentido de observar, analisar e colaborar futuramente com o processo da EJA na escola e no município.

Na segunda etapa, nos esforçamos em perceber e registrar como as referidas professoras desenvolviam na prática o currículo em sala de aula, desde questões relacionadas à organização espacial, quanto as suas metodologias e utilização de materiais, o que para nós

traduz-se num certo saber/fazer pedagógico apreendido na formação inicial e continuada, ou pela própria experiência adquirida ao longo de sua trajetória profissional docente. Nessa etapa ficamos bastante atentos a todos os movimentos intelectuais, metodológicos e didáticos expressos pelas professoras, as elaborações circunstanciais mediatizadas no processo de ensino e aprendizagem e as táticas operacionais utilizadas tanto pelas professoras, como pelos/as alunos/as nos momentos de transmissão e/ou diálogo dos conteúdos/temas abordados em sala de aula.

As observações foram registradas no diário de campo para não haver perda de informações relevantes e detalhadas sobre os dados observados. Quando não podíamos fazer o registro imediato, apenas pontuávamos através de palavras-chave, que serviam de base para a produção subsequente do texto e também para a construção dos pontos norteadores das entrevistas semiestruturadas.

Após a coleta dos dados, passamos a terceira etapa, onde sistematizamos e organizamos as informações. A fase da análise significou um momento de nos informar a situação real do grupo e sobre a nossa percepção acerca do que observamos.

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (BOGDAN e BIKLEN, 1994 p.205).

Assim, trabalhamos a análise dos dados a partir de algumas categorias de codificação, ancorando-se na orientação metodológica de Bogdan e Biklen (1994). Os códigos para análise selecionados foram: Pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos e Códigos de processo. Cada um deles está relacionado em nosso trabalho a partir da pergunta problematizadora e os objetivos propostos.

O código de análise “o pensamento dos sujeitos sobre pessoas e objetos”, emerge em nosso contexto de pesquisa, como sendo uma forma de decodificar como estas professoras percebem os alunos/as desta modalidade de ensino e que significados são atribuídos a este trabalho com pessoas jovens e adultas numa sociedade complexa, de forças antagônicas muito determinantes. Quais suas responsabilidades enquanto profissional da educação nesta realidade e como articulam a profissionalidade com o profissionalismo⁸, ou seja, como desenvolvem os

⁸ De acordo com a leitura de Ramalho, Nunez e Gauthier (2004) profissionalidade refere-se aos saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos. Já o profissionalismo implica a reivindicação de um status distinto dentro da visão social do trabalho.

conhecimentos próprios de sua profissão, as competências da ação e articulam com o processo dinâmico de construção de sua identidade profissional. E nesse sentido, entender como definem, organizam e desenvolvem o currículo, de modo a atender as expectativas e exigências postas a essa modalidade de ensino.

Os códigos de processo auxiliaram na codificação de palavras, frases e termos que categorizaram as sequências dos discursos proferidos pelas professoras quando do desenvolvimento de sua prática pedagógica, ou seja, dos acontecimentos, ocorrências vivenciadas na prática cotidiana em sala de aula. Nosso objetivo foi observar e analisar o sujeito individualmente e com o grupo, dentro de tempos e espaços diferenciados, já que a cada observação a objetividade do saber/fazer das professoras se modificava em função das subjetividades que emergiam no contexto de sua prática.

A definição desses códigos para decodificação e posterior análise não se apresenta como sendo um planejamento fechado, mas como pontos de apoio para que o texto de análise esteja consoante com os objetivos propostos e nossa pergunta/problema respondida, mesmo que provisoriamente. Com isso não queremos apenas descrever os fenômenos pesquisados, mas de fato ir mais além, buscando realmente ampliar a discussão já existente sobre o objeto em investigação.

As análises serão apresentadas no capítulo seguinte desta dissertação, acompanhadas das transcrições das falas, dos textos selecionados do diário de campo, respaldados por nossas escolhas teóricas acerca de currículo. Como a investigação que adotamos baseia-se numa abordagem qualitativa de caráter interpretativo e reflexivo, consideramos como parte importante desse processo a apresentação dos resultados analisados ao grupo de professoras pesquisadas, que cooperaram não somente com o investigador, mas com o estado da arte da Educação de Jovens e Adultos.

2.5.3. Interagindo com os cooperadores: as entrevistas semiestruturadas

Quando nos propomos a desenvolver uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativo e reflexivo, os procedimentos selecionados se fizeram indispensáveis no processo, especialmente porque necessitávamos de um maior número possível de informação advinda dos cooperadores, seja no plano do discurso, da observação participante e/ou dos documentos. Como forma de garantir a relação teoria/prática neste caminhar metodológico, optamos também pelas entrevistas semiestruturadas, pois compreendemos que com ela também construímos

categorias de análise já que, quando do seu uso, estaremos provocativamente conduzindo os sujeitos a revelarem suas concepções sobre o currículo praticado no cotidiano.

As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. [...] produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. (BOGDAN e BIKLEN, 1994 p. 126)

As entrevistas semiestruturadas além de ter essa característica dialogal livre, têm uma intencionalidade marcada pelos objetivos da pesquisa, e nesse caso, o pesquisador/entrevistador tem um papel bastante significativo na condução da entrevista, primeiro, demonstrando seu interesse pessoal e depois, ficando atento aos detalhes das respostas, solicitando em alguns momentos para que os respondentes clarifiquem as suas respostas, tudo isso feito de maneira interpessoal, a fim de já estabelecer um processo de auto-reflexão com os sujeitos/entrevistados.

Os diferentes modos e tipos de entrevista, mais ou menos estruturados e elaborados, pretendem indagar nas diferentes representações no pensamento e nas atitudes, superando as verbalizações imediatas e habituais, buscando os pontos críticos, as teorias implícitas, as proposições latentes, os processos contraditórios nas próprias crenças e esquemas mentais, bem como nas relações entre o pensamento e os modos de sentir e o pensamento e os modos de atuar. (GÓMEZ, 1998, p. 109).

Outro fato importante, que evitamos no momento das entrevistas foram as perguntas que podiam ser respondidas com “sim” ou “não”, impedindo, assim a anulação do questionamento e de possíveis outras reflexões. Como já vimos afirmando, é no detalhe que criamos as oportunidades de produção de sentido. Também é relevante lembrar que neste contexto de perguntas dialogais, o silêncio se constitui ferramenta muito importante para a condução da entrevista. “Os silêncios criam a oportunidade para os sujeitos organizarem os seus pensamentos e dirigirem parte da conversa” (BOGDAN E BIKLEN, 1994 p. 126).

Na perspectiva da pesquisa qualitativa e de acordo com o objeto de estudo que delimitamos para investigar, a entrevista semiestruturada se organizou por meio de eixos temáticos, tais como: EJA; currículo; prática pedagógica curricular no cotidiano escolar e saberes/fazeres docentes e sua formação, além de outros pontos que surgiram nas sessões de observação participante. A partir desses eixos, emergiu outros fios que se entrecruzaram dando origem a tessitura de uma rede de significados, que obviamente foram refletidos quando da produção do texto final.

As entrevistas semiestruturadas por eixos temáticos colaboraram para a discussão, interpretação, reflexão e articulação teoria/prática, facilitando a construção de novos saberes/fazeres. Na maioria das vezes, esses eixos temáticos emergem da Observação participante e da própria análise documental, já que implicam em ocorrências percebidas anteriormente.

De acordo com Laville e Dionne (1999) nas entrevistas semiestruturadas o investigador tem a liberdade de preparar perguntas abertas, feitas oralmente dentro de uma sequência pré-estabelecida, mas na qual se acrescenta outras perguntas explicativas. Essas perguntas traduzem-se também em eixos temáticos que facilitam a sequência e consequentemente atendem as necessidades do investigador. Os eixos temáticos têm como característica a flexibilidade que se manifesta pela perda da uniformidade, atingindo tanto as perguntas como as respostas.

Essa tomada de decisão implica numa melhor maneira de organizar o trabalho de pesquisa com as professoras, bem como de criar as intervenções nos momentos de reflexão ocasionada pelas entrevistas. “Na entrevista a relação que se cria é a de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.33).

Após a realização das entrevistas semiestruturadas, iniciamos a transcrição das falas das professoras, selecionando-as por eixos temáticos para melhor estabelecermos a interpretação e reflexão no momento da análise.

Nas entrevistas priorizamos inicialmente o eixo temático: Educação de Jovens e Adultos. O objetivo maior desse eixo consistia na construção introdutória das percepções e concepções que os entrevistados construíram ao longo de sua ocupação enquanto profissionais da Educação de Jovens e Adultos na referida escola, como estes articulavam as questões epistemológicas, políticas e pedagógicas de âmbito geral com as suas práticas locais e de que forma essas relações complexas forjaram a atual realidade curricular.

Os resultados obtidos por meio das falas permitiram analisar não somente o que explicitamente foi exposto, mas especialmente o que de fato mobilizava àquelas respostas, ou seja, a essência do conteúdo apresentado. De acordo com Ludke e André (1986, p.48) “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”.

Na sequência das entrevistas semiestruturadas, elegemos como outro eixo temático: as questões conceituais de currículo. Neste eixo objetivávamos fazer emergir das falas das

entrevistadas os pressupostos teóricos que alicerçavam seus saberes/fazer. Para tanto trouxemos a tona às questões curriculares definidas nos documentos oficiais e nos documentos de referência da escola e da modalidade de ensino. Nossa ideia versava sobre o que estavam compreendendo por currículo, prática pedagógica e cotidiano, enquanto momento de materialização de saberes. No desenvolvimento da entrevista recorreremos as nossas opções teóricas de currículo com a finalidade de implementar a discussão e provocar o surgimento de outras vertentes explicativas sobre o determinado questionamento feito a partir do eixo temático.

Na continuidade da aplicação desse procedimento metodológico e atento na trilha dos objetivos estabelecidos para a pesquisa, organizamos mais um eixo temático, nos centrando na prática pedagógica curricular no cotidiano escolar e baseando nossas questões a partir das observações participantes anteriormente realizadas. O objetivo predominante nesta etapa da entrevista pretendia estabelecer um diálogo reflexivo acerca do que as professoras consideravam como principais dificuldades e possibilidades de desenvolvimento de suas práticas, tanto no que refere aos conteúdos, quanto à emergência de outros saberes no cotidiano.

No quarto e último eixo da entrevista semiestruturada a reflexão se deu em torno dos saberes/fazer das professoras e sua formação. Nossa ideia versava sobre a relação teoria/prática e teve como intuito maior perceber até que ponto o processo de formação inicial e continuada teria contribuído para a natureza atual de suas práticas.

As entrevistas semiestruturadas representaram neste trajeto metodológico da pesquisa importante fonte de coleta de dados, pois proporcionaram uma aproximação maior com os sujeitos envolvidos e, pela dialogicidade que estabelecemos muitas informações não contidas nos documentos e não perceptíveis nas observações apareceram de forma mais transparente e espontânea. Esse tipo de entrevistas ocasionou a ampliação e compreensão do material analisado dos documentos e das observações participantes, já que na análise documental o texto escrito tem certa organização e muitas vezes não é possível desenvolver uma reflexão mais crítica da realidade, assim como também na observação participante existe uma preocupação por parte dos professores de uniformizar a prática na tentativa de demonstrar competências relacionais entre o planejado e o praticado, a final estão sob um olhar investigativo.

Em síntese podemos afirmar que a entrevista semiestruturada representou um encontro construtivo de saberes/fazer que tanto colaborou com a nossa investigação, como colocou em evidência uma realidade subjetiva dos sujeitos envolvidos até então não percebida.

CAPÍTULO III - As relações interdependentes dos saberes/fazeres curriculares das professoras da EJA: a transversalidade na organização, na prática e no discurso

*Cadeiras elétricas da baiana
Sentença que o turista cheire
E os sem amor e sem teto
Os sem paixão sem alqueire
No peito dos sem peito uma seta
E a cigana analfabeta
Lendo a mão de Paulo Freire.*

(Chico César)

Neste capítulo, discutimos as relações interdependentes existentes na organização curricular da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, como as professoras vêm pensando a partir do Projeto Político Pedagógico essa modalidade de ensino, o que revelam as suas práticas cotidianas e por fim, o que dizem acerca desse processo. Nosso objetivo é entretecer as situações, para percebermos o que de fato é circunstância real/concreta que se constitui ponto norteador entre as três dimensões: pensar, agir e falar e/ou buscarmos nestas mesmas circunstâncias as ausências e emergências que muitas vezes definem o tipo de prática pedagógica e curricular dos professores.

3.1 A organização curricular da EJA à luz do Projeto Político pedagógico da escola e outras formas de regulação

A discussão em torno da organização de um currículo para a Educação de Jovens e Adultos tem se apresentado como um dos grandes desafios aos educadores e estudiosos desta área, ao mesmo tempo em que desponta como uma possibilidade de construção e/ou transformação de determinadas realidades. Os desafios podem claramente ser vistos a partir da tentativa de inserir aspectos culturais e do cotidiano, enquanto temática problematizadora e conectiva de um grupo com características bastante diversificadas, tanto no que se refere a sua experiência, quanto às suas necessidades e expectativas. Já no que concerne às possibilidades podemos identificar nos processos democráticos vigentes, oportunidades de construção e elaboração por parte de estudiosos da perspectiva multiculturalizada de um currículo mais integrativo que atenda as especificidades desta modalidade de ensino.

O Projeto Político Pedagógico da escola é, neste contexto, uma referência que pode contribuir tanto com a análise da realidade do projeto curricular da escola, como na organização de proposições político-pedagógicas à prática educativa. Reconhecemos que no processo da

tessitura do saber/fazer são os professores que bem de perto dialogizam essas proposições através do processo ensino/aprendizagem e que, portanto, podem assumir ou não essa relação entre o proposto e a prática. Essa tomada de decisão decorre em alguns casos das circunstâncias em que se dá o processo, o que poderá acarretar ou não no seu cumprimento. Quando a relação teoria/prática adotada pelos professores é interdependente, podemos dizer que o Projeto Político Pedagógico é um elemento emancipador e regulador de um querer/saber/fazer democrático, mas quando essa relação é estritamente estrutural pode contrariamente se constituir num instrumento regulamentador e conformador de um querer/saber/fazer antidemocrático.

Compreendendo o Projeto Político Pedagógico como momento de reflexão e construção coletiva de intenções, onde os diversos e diferentes pontos de vista devem se articular e traduzir-se em uma unidade complexa que conduzirá os destinos do processo educativo da escola, é arbitrário excluir ou privilegiar qualquer que seja o segmento, nível, etapa ou modalidade de ensino, pois agindo nessa perspectiva o PPP perde sua essência democrática.

A notoriedade que estamos atribuindo a essa questão resulta de uma reflexão em torno da abordagem dada a Educação de Jovens e Adultos ao longo de sua existência enquanto modalidade de ensino no processo de escolarização. Desde as primeiras iniciativas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos desenvolvidas no início da primeira metade do século XX no Brasil que este segmento tem sido alijado da conjuntura das políticas públicas e do processo formal da escola. Quando em algum momento é inserida na definição de diretrizes curriculares nacionais não encontra na sua efetivação espaço/tempo de potencialização. Em geral, a escola em suas padronagens não oferece condições adequadas para esta modalidade de ensino e pouco se esforça para garantir sua inclusão.

Se por um lado temos essas ausências de políticas mais comprometidas com a EJA, de outro e em decorrência destas, percebemos que os aspectos pedagógicos são seriamente afetados. A formação inicial dos profissionais da educação escolar tem pouco a oferecer acerca da Educação de Jovens e Adultos. Os currículos dos cursos de formação estão mais preocupados com a preparação de profissionais que atuarão na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e pouco dispensam cuidados “conteudísticos” e didático-metodológicos para o trabalho com pessoas jovens e adultas em processo inicial ou continuado de escolarização.

Nesse sentido encontramos no Projeto Político Pedagógico da escola campo de pesquisa o âmbito real de referência para que possamos pensar o perfil da formação destas pessoas jovens e adultas. No PPP estão contidas as percepções, concepções de homem, sociedade e educação e revelam as crenças, valores e opiniões que impulsionam o saber/fazer

pedagógico dos professores em função da demanda na qual desenvolvem seu trabalho. Este saber/fazer por sua vez relaciona-se diretamente com os alunos, sujeitos em formação. Portanto, não deve ser um saber/fazer neutro e desvinculado das reais necessidades apresentadas por estas pessoas.

Considerando que o Projeto Político Pedagógico é a bússola norteadora do trabalho educativo da escola, nele devem estar claras as intenções, princípios, perspectivas e possibilidades que garantam a qualidade da formação. Esse processo passa necessariamente pela aquisição e transformação de saberes, sejam eles tanto os construídos pela história da humanidade, quanto os do cotidiano tecidos pelos alunos/as em suas relações sociais. Implica dizer que neste trajeto de aquisição e transformação de saberes exista uma referência como ponto de partida, no processo e como ponto de chegada.

O currículo é neste sentido o campo de articulação reflexiva de saberes, que possibilita fazeres e poderes aos sujeitos ensinantes e aprendentes. É por meio do que se elege para ensinar “os conteúdos” e de como ensinar “os métodos” que a escola dá vida aos ideais de homem, sociedade e educação pretendidos no PPP. Contudo, é bom salientar que essas escolhas devem ser sempre consequência da reflexão coletiva assumida antes, durante e depois da construção do projeto.

O currículo é a dialogicidade das opções filosóficas, sociológicas, antropológicas e educativas definidas no e com o grupo que de forma coletiva e democrática decidiram por determinado projeto de escola e formação cidadã. Como já apontado, é partindo desse contexto de discussão democrática de ensino, que estamos propondo uma análise do PPP da escola/campo, Centro Educacional Dr. Pedro Amorim-CEPA, no município de Assú/RN, onde desenvolvemos a nossa pesquisa sobre o currículo praticado no cotidiano da EJA. Sendo um documento referência, o PPP servirá de aporte para entendermos como a EJA está pensada através de sua missão, concepções, intenções e diretrizes pedagógicas que se articulam para orientar a organização e o desenvolvimento de sua prática educativa.

Nossa discussão está vinculada aos pressupostos teóricos de Veiga (1995), pois compreendemos como a referida autora que o PPP é um instrumento legítimo do exercício democrático na escola e sem o qual tende a assumir-se agência de repasse de um determinado tipo de saber. Baseando-nos em seus aportes teóricos, percebemos também que o PPP é um momento de reflexão contínua da ação pedagógica, que se refaz dialogicamente em função dos eventos permanentes do cotidiano escolar. As marcas dessa perspectiva teórica permitem, e vão de encontro com, as considerações epistemológicas que estamos adotando ao longo desta caminhada sobre conhecimento, escola, currículo e educação, além de relacionarem-se aos

fundamentos do paradigma científico da complexidade que respalda nosso trabalho de dissertação.

3.1.1 A centralidade do currículo no Projeto Político Pedagógico da escola

Considerando a multiplicidade de sentidos atribuída ao conceito de currículo, estamos explicitando neste texto, o seu sentido prático, sem perder de vista os referenciais teóricos assumidos, ou seja, optamos por compreendê-lo como “[...] processo por meio do qual os praticantes do currículo (re) significam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam” (PAIVA e OLIVEIRA, 2001). É através do currículo que se sistematiza as aprendizagens tidas como necessárias e, a partir dele, as concepções, percepções e diretrizes pedagógicas estabelecidas no PPP se materializam e configuram o processo de formação. O modo como a escola se organiza para criar condições de aprendizagem e desenvolvimento são intrínsecos ao currículo. Por isso mesmo, concebemos o PPP no âmbito de referência do currículo, sendo que sua construção implica na tomada de decisão em relação a valores educativos, noção de educação, ensino, aprendizagem, formas de avaliação, organização de espaços, tempos, recursos, metodologias que se reflete na prática.

O projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão da totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. (VEIGA, 1995, p.14)

Compreendendo o projeto político pedagógico como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, o currículo, enquanto construção social complexa e prática do conhecimento, sem dúvida alguma é o campo de sua concretização. A efetivação desse processo ocorre por meio da produção, assimilação e transmissão de conhecimentos, decidido e avaliado continuamente de forma coletiva, como sendo válido para o grupo de sujeitos e a realidade que estão inseridos. É o que estamos denominando de currículo praticado, entendido como construção coletiva, resultado de uma práxis.

A perspectiva prática sobre o currículo resgata como âmbito de estudo o como se realiza de fato, o que acontece quando está se desenvolvendo. As condições e a dinâmica da classe, as demais influências de qualquer agente pessoal, material, social, etc. impõem ou dão valor real ao projeto cultural que se pretende como currículo da escola. (SACRISTÁN, 2000, p. 51)

A prática do cotidiano escolar não é mero reflexo, espelho da teoria, ou vice-versa, mas se constitui um processo interativo, relacional e dialógico, portanto, democrático, participativo, igualitário e de qualidade, princípios, aliás, indispensáveis na construção do PPP e de um currículo realmente comprometido com a aprendizagem significativa dos sujeitos envolvidos na escolarização.

Estamos desta forma afirmando que a centralidade do currículo no PPP da escola é uma realidade concreta, real e dinâmica que implica fundamentalmente uma prática pedagógica autônoma, coerente e transformadora, consequência da interação entre os sujeitos que definem objetivos comuns e optam por um referencial que sustente a vida cotidiana escolar.

3.1.2 O texto dito no Projeto Político Pedagógico da escola/campo da pesquisa

O Centro Educacional Dr. Pedro Amorim-CEPA, localizado no Bairro Frutuilândia, zona urbana e periférica do município de Assú/RN, acolhe desde sua criação um grande contingente de alunos/as, tanto do seu entorno, quanto de comunidades rurais do município que não disponibilizam de unidades escolares. Atualmente, atende alunos na Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais e EJA, sendo que esta última modalidade tem sido presente desde seu início. Situando em números o trabalho com a EJA nesta escola entre os anos de 2005 a 2011, podemos totalizar o atendimento em 1.087 alunos no I, II, III e IV níveis. Percebemos com esse dado que a escola deve de certa forma congregar políticas e ações pedagógicas para atender alunos com esse perfil. Sobre essas políticas pedagógicas contidas no documento do PPP e mais especificamente as definidas para a Educação de Jovens e Adultos é que estamos realizando esta análise.

Nosso entendimento tem como ponto de partida que o texto escrito no PPP é resultado de um conjunto de reflexões e ações discursivas dos professores, gestores e comunidade escolar e, por isso mesmo, estamos analisando de forma reflexiva e interpretativa esse pensar materializado na escrita, que deve servir de base à prática cotidiana na escola.

Analisando atentamente a produção textual do PPP da escola/campo de investigação e em consonância com nossas categorias conceituais de análise da pesquisa sobre currículo praticado no cotidiano da EJA que são: saberes culturais, saberes sociais e saberes escolares do cotidiano, priorizamos como pontos relacionais de reflexão no referido projeto as concepções de homem, sociedade e educação, bem como o tipo de escola que temos e a que desejamos construir. Já no que concerne às diretrizes pedagógicas, analisaremos os seguintes eixos:

planejamento, metodologia, formas de avaliação, formação de professores e relações sociais na escola.

Iniciamos nossa análise partindo das concepções de homem, sociedade e educação adotadas no PPP do Centro Educacional Dr. Pedro Amorim-CEPA:

Homem:

Ser social que estar em permanente conflito e por isso mesmo elabora e transforma sua realidade por meio do trabalho e da cultura.

Sociedade:

Grupo de sujeitos que se organiza em função de suas necessidades, elaborando normas e regras sociais a fim de conviver em harmonia num espaço burilado de muitas opiniões.

Educação:

Artefato cultural criado pelo homem através de suas relações sociais, que dá sentido a vida de todos. [...] a educação pode ser formal e informal [...].

Quando fizemos a leitura desse tópico do PPP observamos que os professores apenas estavam tentando, no fundo, incorporar elementos de um discurso que percebem como necessário, mas permanecem limitados ao que sabem e podem – devido a estrangulamentos de toda sorte. O texto aparece mais como proposição, do que propriamente um diagnóstico da realidade. Essa leitura também nos conduz a ideia de que na escola há um desejo eminente de igualdade, qualidade e valorização a diversidade cultural, aspectos que consideramos relevantes e imprescindíveis na construção de uma proposta curricular emancipatória. Nesta definição de homem, sociedade e educação os sujeitos envolvidos na construção do PPP demonstram preocupação com a formação dos sujeitos e indicam como caminho a educação formal. A formação desses conceitos de homem, sociedade e educação são generalizante, mas não se distancia da especificidade vivida pelos sujeitos.

Acreditamos que essa perspectiva adotada no PPP da escola se constitui num primeiro passo para o exercício democratizante do ensino e aprendizagem, e pode se constituir uma referência quando da definição dos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos na prática cotidiana de sala de aula. Supomos que esses ideais devam se materializar no momento de planejamento dos professores bem como no seu fazer docente.

Na continuidade do trabalho, analisamos o “tipo de escola que temos” e o “tipo de escola que queremos”. As proposições escritas no PPP são as seguintes:

Tipo de Escola que temos:

Espaço disponível que atende as principais necessidades da Escola;
 Uma excelente quadra poliesportiva coberta;
 Demanda suficiente para o funcionamento da escola;
 Profissionais qualificados para sala de aula, e atividades técnicas-pedagógicas;
 Recursos Federais repassados pelo FNDE, através do PDDE e do PDE;
 Presença dos pais na escola, em especial os da educação infantil;
 Compromisso com a educação e o saber dos alunos;
 Busca permanente pela melhoria da qualidade da Escola;
 Área disponível para reforma e construção.
 Carência de pessoal qualificado na área de informática para os serviços de secretaria;
 Deficiência nos aspectos ligados a segurança do patrimônio da Escola;
 Falta de funcionário na área de vigilância;
 Clientela com elevado índice de pobreza, refletindo no comportamento e permanência na escola;
 Espaços não adaptados para convivência infantil;
 Necessidades urgentes de reforma na estrutura física:
 Melhorias dos banheiros e sanitários;
 Cozinha;
 Salas da creche.
 Construção de passarelas adaptadas aos portadores de necessidades especiais;
 Proteção para as laterais da quadra de esportes;
 Aquisição de um bebedouro elétrico industrial pra os alunos;
 Grades de segurança nas portas da cozinha, sala de multimídia, biblioteca e bebedouro;
 Construção de um refeitório/ ou área coberta para distribuição da merenda escolar;
 Aquisição de um poço para o abastecimento de água na escola.

A realidade detectada pelos professores quando da construção do PPP está mais relacionada às questões de ordem estrutural e física apesar de mencionarem de maneira muito formal o compromisso com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, especialmente os da Educação Infantil. A EJA não se constitui pela ausência de proposições à sua prioridade para a escola, mesmo quando conferimos pela matrícula e história que o trabalho com essa modalidade é frequente. Estamos concluindo nesse caso que as visões de educação se reduzem a uma formalidade de escolarização somente para alunos/as em fase regular.

No projeto que deveria ser um momento democrático, onde os diversos e diferentes sujeitos tivessem voz e vez, os alunos da EJA são mais uma vez silenciados neste percurso. É evidente o pouco caso com estas pessoas adultas em processo de escolarização. Isso também

demonstra que é um reflexo da política e das intenções pedagógicas que a esta modalidade é dispensada enquanto política pública de governo.

A Escola em questão deixa clara a sua não intencionalidade com a Educação de Jovens e Adultos, sendo, portanto, antidialógica no seu fazer político pedagógico. Os alunos e alunas da EJA, membros efetivos nessa relação, também tem identidade própria construída na luta cotidiana, e procuram na escola a força para exercer seu poder de cidadão. Contudo, se a escola não tem essa concepção, algo de errado aconteceu no processo de elaboração/construção do PPP. A coletividade, a participação, a autonomia, aspectos importantes do projeto não fizeram parte da dinâmica de construção.

Já no que se refere a “escola que queremos” as proposições ficaram assim definidas:

A escola que queremos:

O aproveitamento do espaço físico com adaptação da área para a Educação Infantil: jardinagem, parque, etc.;

Pais e responsáveis mais presentes no acompanhamento dos seus filhos;

Formação continuada para professores e funcionários;

Professores e funcionários comprometidos com a qualidade da Escola;

Que todos que trabalhem valorizem as funções que desempenham;

Uma Escola atualizada, aberta as mudanças, comprometida com a causa pública;

Uma Escola inclusiva que respeite as diferenças.

Mais uma vez percebemos que a promessa de uma escola que se deseja para EJA não se encontra presente nas proposições definidas. A concepção de educação escolar restringe-se a Educação Infantil e Ensino Fundamental regular, não entende os jovens e adultos desta modalidade enquanto sujeitos que também aprendem e se desenvolvem. A escola tem um funcionamento exclusivista e nega à existência de um grupo, que se sentindo muito inacabado do ponto de vista da escolarização, encontra neste espaço uma possibilidade de inclusão, respeito as diferenças e mudanças.

Podemos concluir que essa atitude é periférica e de certo modo, excludente, pois não explicita a EJA em suas proposições. Esses homens e mulheres são sujeitos de cultura, identidade e trajetórias próprias e, diga-se de passagem, com uma vasta riqueza de experiências que devem ser consideradas nas discussões e proposições do PPP. Muitos deles são pais, mães que necessitam desse processo de escolarização para poder acompanhar melhor seus filhos nas atividades da escola, e em outros casos, se posicionarem melhor no mercado de trabalho e

garantirem aos filhos melhores condições de vida. Negar num PPP a identidade dos alunos e alunas jovens e adultos é segregá-los dos seus direitos e deveres.

Nas “Diretrizes Pedagógicas” estabelecidas no PPP da referida escola, na realidade do planejamento, metodologia, formas de avaliar, formação de professores e as relações sociais, também não há uma reflexão específica a esta modalidade.

O texto escrito está assim vinculado:

Planejamento:

O planejamento está presente em nossas vidas, precisamos dele para que nossa ação pessoal e profissional não caia em atropelos e desequilíbrios.

A vida escolar não pode jamais excluir seu período de planejamento. Assim acreditando, desejamos um planejamento flexível e adequado as reais possibilidades da nossa comunidade. Esse terá que ter abrangência, estudos coletivos e orientação pedagógica qualificada e poderá ser realizado quinzenalmente, ou quando houver necessidade em caráter de urgência.

O planejamento, com vistas à consecução dos objetivos educacionais, deverá ser feito com base na realidade do educando.

A formação e a coesão do grupo será fundamental para a implementação da pedagogia e da tendência pedagógica assumida pela escola. Assim, será possível garantir a unidade de ação – pedagógica da escola.

Metodologia:

Precisamos proporcionar aos nossos educandos uma metodologia inovadora que leve à aprendizagem de fato, utilizando recursos viáveis que atenda a necessidade de professores e discentes. Dessa forma exporíamos uma prática estruturada sob áreas de estudo de maneira coordenada, mas que possamos trabalhar ecleticamente não só linha de pensamento, acreditando ser, o ser humano, um ser múltiplo com capacidade para assimilar uma diversidade de aprendizados.

Formas de Avaliar:

A principal prática avaliativa, a mais importante no processo de planejamento, é a responsabilidade compartilhada onde há comprometimento, fazendo com que o trabalho se torne mais atraente e mais receptivo na escola.

Relações Sociais na escola:

A escola encaminhará seus trabalhos para um processo de Co-gestão onde as decisões serão tomadas pelos colegiados com representantes dos diversos segmentos e da comunidade. Apostará na construção de relações sociais democráticas e participativas dentro do contexto escolar, a partir da construção do projeto- pedagógico introjectando a Cultura Coletiva em todos os seus processos, principalmente quando estes se voltam para o sucesso do ensino e da aprendizagem.”
“Todo o relacionamento pessoal e profissional será permeado pelos valores que definiu coletivamente, apostando na visão de futuro e na missão que deverá cumprir perante a sua comunidade.

Todas as diretrizes definidas aparecem mais como uma construção teórica sem muita relação dialógica com a realidade dos alunos/as, sejam eles crianças, jovens e ou adultos. Essa afirmação decorre da leitura completa do documento, pois este não apresenta nem um anexo com o processo de elaboração, inclusive as falas dos sujeitos envolvidos. Acreditamos que o PPP apresenta-se mais como uma pró-forma do que propriamente resultante de uma reflexão democrática. O contexto de sua elaboração indica mais uma obrigatoriedade do que realmente uma tomada de decisão baseada numa gestão coletiva. No caso das professoras cooperadoras da pesquisa suas participações ocorreram mais em função de uma cultura existente na escola, do que propriamente a adesão enquanto construtores e colaboradores do processo.

O PPP da Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim-CEPA no município do Assu/RN, não é por esta perspectiva uma referência de construção curricular para a EJA, haja vista, não dispor em sua estrutura documental de princípios, concepções, percepções e diretrizes que contemplem suas especificidades. Mas, por outro lado, apresenta-se como campo fértil de situações emergentes, que possibilitam a revisitação, redimensionamento e implementação de proposições adequadas a essa demanda. Essa constatação no discurso escrito nos remete a algumas reflexões necessárias e imprescindíveis: primeira, que a perspectiva teórica assumida no PPP apesar de conter traços fortes de uma linhagem democrática é contraditória, pois sabendo da existência de uma modalidade específica, no caso a EJA, em momento algum insere proposições relativas a esse público-alvo. A segunda reflexão, diz respeito aos princípios norteadores de um projeto político pedagógico (VEIGA, 1995), como igualdade, liberdade, participação, qualidade, gestão democrática, pois não percebemos no texto a discussão aprofundada e coerente desses princípios. Essa observação interpretativa nos levou a perceber que não existe uma intenção prática para materializar esses ideais. Podemos constatar pela ausência da definição de currículo no projeto, nem para os níveis de ensino regulares muito menos para a EJA.

Compreendendo o PPP como um instrumento democrático e regulamentador da prática pedagógica, estamos a partir desta análise concluindo que uma revisão e reavaliação são necessárias, considerando nesse novo processo, a inclusão discursiva de elementos/dispositivos que garantam a identidade de um projeto realmente comprometido com a construção de uma escola participativa que considera a complexidade de todos os sujeitos envolvidos.

Por último, acreditamos que esse projeto revisitado possa assegurar a modalidade da EJA um espaço/lugar realmente adequado as suas características e particularidades.

3.2 Outras formas de regulação curricular

O cotidiano escolar vem sendo afirmado neste texto enquanto base para elaboração, desenvolvimento e acompanhamento do PPP já que cada escola e modalidade de ensino têm sua identidade própria. Contudo, sabemos que a escola não está isolada, ela consiste em uma unidade educativa, inclusa num contexto de políticas públicas e diretrizes que atravessam seu cotidiano. Neste sentido, encontramos na escola/campo da pesquisa, outras formas de orientação, que consideramos enquanto outras formas de regulação do ensino e aprendizagem. O campo curricular recebe incisivas padronagens de documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da educação e da Cultura do Rio Grande do Norte.

A estrutura curricular da Educação de Jovens e Adultos nesta escola/campo da pesquisa tem amparo legal nos artigos 26, 27,32 e 33 da Lei Nº 9.394/96 e nas Resoluções Nº 01/2000 do Conselho Nacional de Educação e a 01/2007 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte.

Esses documentos oficiais mesmo estando presentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos são pouco conhecidos e estudados pelos professores, especialmente no que se refere às funções reparadora, equalizadora e qualificadora contida no Parecer nº 11/2000 do Ministério da Educação. Já no que tange a organização curricular das Diretrizes Orientadoras para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte não há uma reflexão acerca do documento, que por sua vez se estrutura por matriz de competências e habilidades por área de conhecimento disciplinar. O documento existe, mas não norteia o saber/fazer dos professores. É tido somente enquanto parâmetro legal de organização da matriz curricular que indica a carga horária anual, semanal por período e fases, além de prescrever quantitativamente os minutos de aula, intervalo e outras situações formais da prática educativa escolar nesta modalidade de ensino.

Relacionando esses documentos oficiais das instituições governamentais com o PPP da escola e as práticas pedagógicas das professoras da EJA, nota-se por um lado que não há um desdobramento dos princípios e perspectivas teóricas prescritas e, portanto, não há crítica em relação aos pressupostos que a norteiam. De outro, sem muita reflexão há um desenvolvimento pacífico da matriz curricular e sua forma de organização. Supondo que este desdobramento da matriz curricular ocorresse de forma fidedigna, no mínimo as professoras deveriam assumir a tendência ideológica que lhe dá sustentação. Certamente, essa postura provocaria algumas inquietações e indignações que poderia se constituir um marco de reflexão e reorganização dos seus fazeres.

O que é notório neste contexto é a ausência da capacidade de resistência (APPLE, 2006) das professoras àquilo que está hegemonicamente legitimado através dos arranjos burocráticos, presentes na escola que é, dito de outra forma, uma intenção oculta e pretensiosa de um modelo econômico e político vigente. Como a escola é um espaço fecundo de formação de identidades e é mantida financeiramente pelo Estado, que congrega por sua vez esses modelos econômicos e políticos, torna-se nesse emaranhado o espaço legitimador dessas ideologias, cabendo às professoras, por último, a capacidade de crítica, resistência e luta pela transformação dessa realidade.

3.3 A transversalidade de saberes/fazeres na prática curricular cotidiana das professoras da EJA.

A prática pedagógica curricular é sempre um campo amplo de tensões, conflitos, encontros, religações de saberes/fazeres que aparentemente estão separados pela razão humana, mas que na realidade estão conectados pela natureza de sua totalidade. Na prática e pela prática, observamos as ações, reações e ações simultâneas que ocorrem para dar sentido às concepções que historicamente construímos consciente e/ou inconscientemente. Nesta perspectiva, tanto podemos separar, fragmentar, quanto, religar, entrecruzar e inter-relacionar, atribuindo sentidos e significados ao que desenvolvemos.

Neste sentido, acreditamos que o currículo praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos se constitui em um campo no qual saberes, fazeres e poderes das diversas áreas do conhecimento se entrecruzam e nele são transversalizados, mas que de acordo com a tradição histórica da escola, não é considerado nesta abordagem do *complexus*, ou seja, mesmo sendo dialógico, recursivo e hologramático na sua essência, esses saberes, fazeres e poderes são na maioria das vezes, fragmentados, compartimentalizados e hierarquizados como forma unilateral de organizar o conhecimento.

No currículo praticado no cotidiano da EJA são notórias as diversas e diferentes artes de fazer (CERTEAU, 2011) apreendidas do cotidiano pelos sujeitos envolvidos, mas que são inferiorizadas na relação pedagógica, talvez porque esses saberes/fazeres não são reconhecidos e legitimados pelo caráter cientificista dado ao conhecimento pela escola.

Nesse contexto discursivo de apresentação de saberes e conhecimentos vivenciados no cotidiano escolar da EJA, inscrevem-se nossos objetivos de pesquisa e para alcançá-los recorreremos ao procedimento metodológico da Observação Participante, a fim de identificarmos como estes são abordados e em que pressupostos estão assegurados e se de fato correspondem às expectativas deste público-alvo nesta modalidade atendida.

O cotidiano observado nos apresentou diferentes situações de uso de saberes/fazeres. Em alguns momentos foi incisiva a prática racional cientificista, em outros, timidamente se percebeu novas táticas operacionais dos sujeitos praticantes.

As descrições são apresentadas no texto enquanto fonte de uma realidade vivenciada de perto como sugere a leitura de Santos (2000) sobre mapas de larga escala na Sociologia Cartográfica, onde o cotidiano se traduz num espaço específico das diversidades. Portanto, é sobre esse cotidiano observado nas salas da Educação de Jovens e Adultos, através das práticas das professoras, que estamos construindo nossa análise acerca do objeto de estudo.

As análises são realizadas em função das práticas pedagógicas e curriculares observadas, sendo que a ênfase incide sobre os seguintes eixos: a organização do ambiente natural; a abordagem dos conteúdos; as relações ensino e aprendizagem; os saberes/fazeres das professoras e as artes de fazer do/no/com o cotidiano.

3.3.1 A organização do ambiente natural

A organização do ambiente natural das salas de aula observadas apresenta características bem uniformes. Na maioria das observações feitas, as carteiras estavam dispostas em filas transmitindo uma ideia de ordem, linearidade e padronização. O quadro-de-giz é outro instrumento a disposição dos/as alunos/as e professoras em sala de aula que sempre se encontrava limpo e em precárias condições de uso. Quanto à ventilação as salas dispõem de um ou dois ventiladores oferecendo poucas condições para os/as alunos/as, tendo sido inclusive motivo de reclamações e reivindicações de alguns alunos/as. Em uma de nossas observações percebemos claramente essa reivindicação:

Durante uma aula de Português com recorte e colagem, os alunos tentam desenvolver a atividade e o ventilador não colabora, espalhando os recortes. A professora desliga por alguns momentos o ventilador, mas os alunos não suportam o calor e começam a reclamar e dizem que vão fazer um abaixo-assinado para que seja colocado ar-condicionado, pois assim não dá para fazer suas atividades em paz. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA “POESIA”. DIA 06.04.2011)

Essa situação é uma das muitas que ressaltaram quanto à organização do ambiente natural, pois percebemos além destas, outras que também definem essa organização, como é o caso, por exemplo, da ausência de ambiência didática. Nenhum outro recurso é disponibilizado nessa organização, do tipo: datashow, cartazes informativos, varais com a produção dos alunos/as, painéis, murais, tevê, vídeo, DVD, mapas, livros, revistas etc. As salas não dispõem de dispositivos que motivem a curiosidade, questionamento, leitura, reflexão, construção e/ou reconstrução de saberes.

Neste sentido, algumas reflexões se fazem necessárias para que tenhamos uma compreensão mais alinhada a esta realidade. Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos provoca o surgimento de desfavoráveis condições de trabalho, obstaculizando um processo qualitativo de ensino e aprendizagem. Ora, se estamos vivendo um momento na sociedade onde o acesso ao conhecimento se faz preferencialmente pelo uso dos diferentes recursos tecnológicos, a sala de aula enquanto espaço de socialização e construção de saberes deve dispor no mínimo de alguns desses recursos, especialmente quando esta realidade envolve pessoas jovens e adultas em processo inicial de escolarização e que de uma forma ou de outra têm contato com alguns desses recursos que irrevogavelmente comunica, forma e informa um determinado tipo de conhecimento.

Essa organização da sala de aula é reconhecida historicamente como uma necessidade de generalizar o ensino dos conteúdos, denominada de “cultura geral” para outras camadas sociais, ou seja, resolver o problema de como ensinar ao mesmo tempo a um número máximo de alunos (ZABALA, 1998).

As formas lineares de organização do ambiente natural da sala de aula surgem em fins do século XVI como forma de adestrar os sujeitos, que dependem de um professor ou de diversos professores que mais controlam do que propriamente colaboram com suas aprendizagens. A homogeneização é uma característica básica nesse modelo de agrupamento dos alunos, que por sua vez vai requerer um ambiente homogêneo para que os objetivos sejam atingidos. Quando essa uniformização é ameaçada por outras formas de organização são criados

conflitos e discussões em torno da novidade, especificamente nas salas de EJA, que tem no imaginário de seus alunos uma ideia de escola e sala de aula muito vinculada aos modelos do século XVI, muito embora se manifestem contrariamente a essa organização quando não concordam e por si mesmos mudam essa tradição em função de suas necessidades, como aconteceu na aula da professora “Poesia” quando da aula de Português com recorte e colagem:

A professora distribui o material para que os alunos/as em suas respectivas carteiras façam o recorte e colagem individualmente. Mas o material é insuficiente e os alunos/as buscam outros materiais com seus colegas, mas a forma de organização das carteiras na sala impede essa socialização. Os/as alunos/as por conta própria vão se organizando em pequenos grupos e encontram a resolução para este problema do pouco recurso. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA “POESIA”. DIA: 06.04.2011)

Considerando a emergência desse contexto no cotidiano escolar acreditamos que a organização do ambiente natural sofre alterações quando os sujeitos envolvidos são desafiados a reorganizá-los em função de suas necessidades. O professor enquanto mediador do processo ensino/aprendizagem poderá reconhecer os saberes/fazer dos alunos a partir destes tipos de circunstâncias e adotar posturas mais democratizantes de ensino, tendo em vista um melhor rendimento do trabalho pedagógico. Vigilante a essas circunstâncias da prática cotidiana o professor poderá desenvolver um currículo integrador no qual a uniformidade da organização do ambiente natural vai aos poucos perdendo sua força centralizadora, que, por conseguinte fragiliza as práticas pedagógicas linearizadas. Adaptar-se a essas novas formas de organização pode paulatinamente ir dirimindo essa visão daltônica de ensino elaborada em tempos/espacos diferenciados dos atuais. Todavia se faz necessário ressaltar neste contexto, que essa mudança só ocorrerá e se tornará uma prática quando o professor reconhecer que esta nova organização do ambiente natural colabora substancialmente com a aprendizagem dos alunos, bem como com o engrandecimento de seu saber/fazer.

Neste sentido, observamos que essas atitudes já se fazem presente nas práticas pedagógicas de alguns professores observados, mas não se constitui uma prática efetiva, definida e regulamentada nos documentos norteadores dessa modalidade de ensino, pois é predominante a organização uniforme. As mudanças são tímidas, mas representam um novo olhar em direção de uma postura pedagógica e curricular integradora.

Essa ruptura com o modelo de organização do ambiente natural uniforme foi percebida nas aulas da professora “Musical” que sempre conduz os alunos da EJA para a sala da biblioteca

ou de vídeo para proferir suas aulas. Nesses espaços a organização é outra e permite que os alunos trabalhem em grupos menores, socializam experiências, falas e o próprio conteúdo programado.

A professora musical numa aula de Ensino da Arte vai até a sala do 5º ano 02 e convida os alunos a se dirigem a sala de leitura. Ao chegar ao ambiente os alunos se acomodam nas cadeiras que estão em torno das mesas. A professora prepara o datashow e o notebook e apresenta os slides. Os alunos ficam atentos aos slides tanto em função da praticidade quanto das imagens dispostas nestes. No ambiente encontramos uma boa quantidade de livros, mapas, cartazes e outros objetos portadores de leitura. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA “MUSICAL”. DIA 10.05.2011)

Essa atitude da professora “musical” demonstra uma nova maneira de abordar o conteúdo programado, implicando de antemão um planejamento do ambiente e consequentemente da metodologia a ser utilizada. Percebemos que essa forma de agir da professora demonstra uma preocupação com o aprendizado dos alunos, assim como também representa um determinado conhecimento acerca de alguns recursos tecnológicos disponíveis na escola enquanto auxiliares do processo ensino e aprendizagem.

A postura atitudinal da professora “Musical” difere do contexto de organização do ambiente natural da professora “Poesia”. Hipoteticamente acreditamos que a professora “Musical” desenvolveu uma atividade intencionalmente, já a professora “Poesia” não havia pensado de forma sistemática essa organização, a iniciativa partiu dos alunos, mas que prontamente foi acatada pela referida professora, demonstrando flexibilidade no seu planejamento. Percebemos nestas abordagens, duas posturas distintas que conduzem ao mesmo fim, a aprendizagem significativa dos alunos. Na prática da professora “Musical”, os saberes integrados no currículo são do cotidiano da professora e está relacionado a uma determinada habilidade já desenvolvida, favorecendo o processo, já no caso da professora “Poesia” os saberes integrados emergem no cotidiano em função de uma circunstância. Essa mobilidade dos alunos pode ser considerada como “táticas operacionais” desenvolvidas em detrimento de uma necessidade do cotidiano praticado. “Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula” (CERTEAU, 2011, p.46). Nesse contexto a tática utilizada resultou na construção de uma ambiência favorável e prazerosa à aprendizagem dos alunos.

Com relação a esse eixo de análise podemos deduzir que a organização do ambiente natural traduz de maneira simbólica o pensamento dos professores acerca de como estão

compreendendo o processo ensino e aprendizagem e denota-se dessa realidade uma concepção de currículo que rege seus saberes/fazerem sala de aula.

3.3.2 A abordagem dos conteúdos

A discussão em torno dos conteúdos e suas formas de abordagem nos remete inicialmente a sua função social e as concepções que os fundamenta no processo educativo escolar. Tomando por base o ensino desenvolvido na EJA e em outros níveis de ensino, podemos considerar que além das inúmeras afirmações feitas em documentos oficiais acerca do que, como e para que ensinar, o papel capital que a sociedade atribui à educação escolar tem sido a de selecionar os melhores em detrimento da capacidade de prosseguir um percurso de formação acadêmica, levando-os a uma situação reconhecida de prestígio. Esses esforços têm explicado a valorização de um determinado modo de aprendizagem sobre outra, ou seja, alguns conteúdos apresentam-se como mais importante e relevante a formação do sujeito. Sobre essa realidade observamos que há uma necessidade de potencializar os objetivos propedêuticos (ZABALA, 1998) do ensino escolar.

Todavia, sabe-se que a escola, o ensino e o processo educativo não podem restringir-se a mera seleção e classificação de determinados saberes, existindo outras funções que podem ser desenvolvidas, especialmente quando consideramos a partir do cotidiano as muitas redes de saberes/fazerem que se entrecruzam na fantástica aventura de conhecer. Quando pensamos no conteúdo de aprendizagem de imediato relacionamos ou deveríamos fazê-los em função dos objetivos e finalidades da educação, contudo, é impossível concebê-lo se antes não nos determos no sentido último que ele assume na prática pedagógica dos professores.

Historicamente o termo “conteúdo” foi empregado para expressar aquilo que deve ser aprendido, quase que exclusivamente pelos conhecimentos das matérias ou disciplinas do currículo escolar. Essa ideia é muito presente nas práticas educativas atuais e, portanto nem sempre condiz com os objetivos educacionais mais amplos ou ainda a função social que se apregoa para o ensino.

Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. (ZABALA, 1998, p. 30)

É nesta perspectiva que estamos compreendendo o conteúdo de aprendizagem, como sendo as muitas formas de representação da realidade e que não se restringe unicamente a um conhecimento disciplinar e cientificista. A abordagem dos conteúdos envolve questões conceituais, procedimentais e atitudinais e deve estar relacionada aos objetivos de ensino que traduzam certo desejo, necessidade e vontade dos sujeitos aprendentes.

Na realidade da EJA os conteúdos devem representar um movimento intensivo e permanente de reflexão, já que para este grupo de pessoas o que se ensina tem relação direta com o seu cotidiano. As necessidades de apreender e entendê-los vincula-se na maior parte das vezes a questões de sobrevivência, participação, integração e mudança de situação existencial. Por isso mesmo, quando de sua definição, seleção, organização, os professores devem ter como ponto de partida a diversidade de saberes/fazeres desses alunos tecidos histórica e socialmente na prática cotidiana.

Nas observações participantes, realizadas na escola/campo de pesquisa, a abordagem dos conteúdos assume um caráter mais propedêutico do que propriamente transversal e integrador de saberes/fazeres. Predomina entre os professores a ideia de transmissão linearizada, com base em conteúdos disciplinares contidos nos livros didáticos. Mesmo quando os professores empreendem esforços em dinamizar a forma de apresentá-los termina por prevalecer o pensamento cartesiano de transmiti-lo.

Na maioria das observações percebemos sem muito esforço crítico e reflexivo que a abordagem conteudística não passa de uma mera especulação do conteúdo pelo conteúdo.

A atividade proposta à turma do 2º período era de recorte e colagem do alfabeto, tinha como objetivo recortar as letras e logo depois formar palavras e frases. Os alunos foram chamados ao quadro para escrever as palavras recortadas e coladas. Em seguida a professora solicitou que classificassem as palavras em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA “POESIA”. DIA 06.04.2011)

Nessa atividade desenvolvida pela professora “Poesia”, percebemos que há uma predominância de uma abordagem sintética do conteúdo de alfabetização, ou seja, o método aplicado é puramente racional tecnicista. Há uma intenção de instruir partindo do simples (no caso as letras) para o complexo (as palavras), num processo cumulativo onde o aluno aprende as letras, depois as sílabas, as palavras, frases e, por fim, o texto completo. Sem adentrar no mérito dos processos de alfabetização, mas tomando-o enquanto ponto de partida para esta

análise é sabido que o método sintético considera a língua escrita objeto de conhecimento externo ao aprendiz e, a partir de então realiza uma análise puramente racional de seus elementos.

O caminho sintético tem seu ponto de partida no estudo dos elementos da língua – letra, fonema, sílaba. E considera o processo de leitura como um esquema somatório: pela soma dos elementos mínimos – o fonema ou a sílaba – o aprendiz aprende a palavra. Pela somatória das palavras, a frase e o texto. (BARBOSA, 1992, p. 46)

O caminho adotado pela professora “Poesia” para abordar esse conteúdo revela uma prática pouco globalizante e desconsidera os contextos sociais, políticos e culturais dos alunos jovens e adultos. A proposta não se coaduna com os objetivos de ensino e educacionais que se pretende para esta modalidade. Os jovens e adultos neste processo de escolarização tem uma diversidade de textos ou em muitas vezes são o próprio texto a ser decifrado, lido, interpretado e reelaborado. Suas leituras de mundo estão repletas de significados que precisam ser refletidos e melhor orientados. Um conteúdo para estas pessoas não deve reduzir-se a uma simples instrução de saberes enclausurados numa disciplina, deve antes se constituir um parâmetro de reflexão, crítica e transformação de suas realidades.

Na itinerância de nossas observações acerca da abordagem dos conteúdos de aprendizagem praticados no cotidiano escolar pelas professoras da EJA na escola/campo de pesquisa, essa realidade é muito mais instrucionista nos períodos finais da modalidade. Para cada disciplina ou conjunto de disciplinas se tem uma professora para ministrar as aulas em blocos de horários, orientada por uma matriz curricular que mais fragmenta do que integra. Os professores destes períodos trabalham o conteúdo de maneira fechada, colocando-o no centro do processo. Na maioria das vezes vão até o quadro copiam o conteúdo da matéria, em seguida explicando e aplicando uma atividade de verificação e quando não conseguem a atenção dos alunos se valem de jargões didáticos do tipo: “no dia da prova vocês não estejam arrependidos”, “depois não peçam para eu explicar de novo”, “é por isso que vocês não aprendem nada”.

Não faz sentido adotar essa postura com os alunos jovens e adultos, pois estes são sujeitos que já põem em ação conhecimentos construídos ao longo da vida, até mesmo a serviço de alguma tarefa profissional. Sua relação com o conhecimento é muito distinta daquela de crianças e adolescentes que cursam o ensino fundamental formal, regular, tradicional. É necessário levar em conta que o aluno da EJA tem experiências de vida e também profissionais e que busca conhecimentos com intenções muito específicas.

Para alguns educadores, não há razão para reproduzir, num processo de educação de adultos, a estrutura e os conteúdos de ensino da educação formal, regular, tradicional, pensada para os alunos das faixas etárias equivalentes às da educação básica. (PROPOSTA CURRICULAR DA EJA-2º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2002, p. 118)

Deste modo, a seleção e organização dos conteúdos não podem ser definidas em função de uma matriz ou grade curricular hierarquizada, programática, mas em função de temáticas estabelecidas como relevantes à vida dos alunos jovens e adultos. Com isso não estamos afirmando que se deve dispensar ou excluir deste processo os conteúdos científicos das disciplinas, ao contrário, acreditamos que estes devem ser organizados tomando por base o grupo de alunos da EJA com experiências específicas de vida, trabalho e cultura. A abordagem dos conteúdos deverá permitir o aprofundamento dos saberes dos alunos para que estes possam relacionar melhor com as situações vividas em seu cotidiano.

As posturas observadas das professoras em relação à abordagem dos conteúdos demonstram em determinado nível a ausência de uma reflexão mais profunda acerca da definição dos objetivos de ensino para esta modalidade, certamente consequência da ausência de uma proposta curricular elaborada a partir das reais necessidades dos alunos.

No contexto da escola/campo de pesquisa essa nossa reflexão é pertinente, pois quando da análise documental não encontramos uma proposta curricular construída para esta modalidade, nem mesmo o PPP considera em seu texto algum aspecto relacionado a este público, caracterizando-se num ato antidemocrático e excludente – como já apontado. Desta forma, os professores terminam por agir em função dos seus aprendizados e experiências anteriores com outros níveis de ensino. Observa-se que, na maioria das práticas, esta perspectiva de formação e experiência supervaloriza o desenvolvimento cognitivo, enfatiza a hiperespecialização das disciplinas, exclui do processo o desenvolvimento do espírito crítico e de competências interativas, bem como a construção da subjetividade do aluno, fragmentam esses conteúdos, fundamentando-se supostamente em critérios técnicos racionalistas. (OLIVEIRA, 2010).

Assim, compreendemos que os conteúdos a serem trabalhados podem ser abordados numa perspectiva mais ampla, considerando os processos concretos de construção do conhecimento, os objetivos políticos e subjetivos que se pretende alcançar com a prática pedagógica, de forma dinâmica e flexível a fim de atender as especificidades da diversidade do grupo.

Uma realidade observada que mais se aproximou desse contexto discursivo ocorreu em duas aulas da professora “Musical” com alunos do 4º período 01 com a disciplina de Ensino da Arte. O relato descritivo das aulas permitiu-nos perceber que há uma tentativa de integrar saberes dos diferentes componentes curriculares, mas não há uma interação com a vida prática dos alunos.

A professora “Musical” organizou na sala de multimídia uma sessão cinematográfica, utilizando-se de datashow, telão, notebook e DVD. Apresentou previamente a sinopse do filme: Cinema Paradiso. Os alunos bem atentos assistiram à sessão divertindo-se com algumas cenas do filme. No término foram feitos alguns comentários entre os alunos e a professora em função do tempo combinou que o comentário seria feito na próxima aula de Ensino da Arte. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA “MUSICAL”. DIA 03.05.2011)

A professora “Musical” inicia a aula com o resgate do filme, Cinema Paradiso, perguntando sobre o nome da cidade onde se passou a história do filme. Alguns alunos respondem corretamente, outros afirmam não lembrar. A professora fala o nome do filme e a partir dele abre um mapa mundi mostrando aos alunos a localização da cidade, situando o país e continente da referida cidade. Na oportunidade falou da constituição político-geográfica dos países em continentes [...] fez uma abordagem acerca dos costumes culinários, moda, futebol existente no país em que aconteceu o filme. [...] prossegue a aula perguntando sobre o período em que acontece o filme (Período Pós-guerra), indaga sobre esse período e situa cronologicamente o acontecimento da Primeira e Segunda Guerra Mundial, falando sobre os motivos que levaram a estas duas guerras [...] lembra nessa discussão a importância dos grandes artistas, pintores, escritores do país em que acontece o filme e expõe para os alunos o que são as obras de arte, o que representam e como são produzidas etc. [...] sequenciando a reflexão indaga os alunos sobre o nome do filme e sabiamente fala das línguas irmãs originárias do latim [...] ilustra essa fala com o exemplo de “barrer” muito utilizado na Língua Portuguesa e explica que esse dialeto é consequência do processo de colonização feita pelos espanhóis, pois nesta língua a letra “V” tem som de “B” [...] finaliza a reflexão distribuindo um questionário entre os alunos para que estes respondam em seus cadernos as perguntas acerca do filme. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA “MUSICAL”. DIA 05.05.2011)

A descrição um tanto quanto longa e sequenciada é decorrente de uma temática abordada em dois horários de aula diferentes, mas que se completam para melhor analisarmos a questão do conteúdo nesse contexto.

É perceptível que a professora dialoga bem com os vários ramos da ciência, arte, linguagem e outros, utilizando-se de um recurso audiovisual. Nesta atividade pedagógica

desenvolve uma concepção de ensino e conteúdo interdisciplinar favorecendo a ampliação da construção de conceitos por parte dos alunos. A aula desperta o interesse dos alunos, pois se demonstra atrativa e envolvente, tanto pelo uso do recurso auxiliar, quanto pela forma de condução da professora em interpretar o texto cinematográfico. Contudo, o diálogo estabelecido ocorre mais incisivamente entre o conteúdo e outras áreas de conhecimento. Os alunos ficam atentos e se posicionam mais como expectadores do que construtores de conhecimento.

Esta visão interdisciplinar da professora rompe com uma ideia de prática pedagógica unidimensional, religa diferentes saberes, mas nesse caso especificamente não reforma o pensamento dos sujeitos aprendentes, pois não há uma polifonia entre os interlocutores de modo que haja interação e construção de conhecimento. A abordagem do conteúdo é expositiva e inibe o reencontro do sujeito com o objeto e a relação com sua realidade. A problemática reside necessariamente no aspecto metodológico adotado pela professora, na didática instrumental e não fundamental⁹ que desenvolve na referida aula (CANDAU, 2011).

A propósito dessa situação podemos desenvolver duas situações reflexivas. A primeira consiste na adoção da prática instrumentalizadora utilizada pela professora quando da abordagem do conteúdo. Seu procedimento metodológico mesmo sendo interdisciplinar está desvinculado da problemática do “para quê” e do “por que” e baseia-se no pressuposto da neutralidade científica e técnica, reduzindo sua prática docente à dimensão racionalista, abstraída das dimensões sociais, políticas e culturais do cotidiano. Esta concepção está informada implicitamente pelo princípio didático de Comenius (1592-1670) “Ensinar tudo a todos”. Essa ideia de universalização pode em alguns casos generalizar as ações didático-pedagógicas e desembocar numa prática transmissiva de um único saber como sendo necessário a todos.

Na segunda situação reflexiva podemos observar que além das dimensões integrativas entre os saberes das disciplinas ou áreas de conhecimento, a professora “Musical” não oportunizou a multidimensionalidade do processo ensino e aprendizagem, ou seja, não ocorreu a inclusão das dimensões humana e político-social que relaciona o conteúdo da matéria com o conteúdo da vida. Desta forma os alunos jovens e adultos que buscam adquirir conhecimentos para melhor compreender o mundo que o rodeia e resolver as muitas interrogações que elabora cotidianamente frente às relações de complexidade, foram em certa medida alijados dessa construção.

⁹ As expressões são de Candau (2011) no livro: *Rumo a nova didática* e refere-se ao desenvolvimento da didática em duas dimensões, sendo que a Instrumental é concebida como conhecimento técnico sobre o ‘como fazer’ pedagógico e a Fundamental analisa e interpreta os limites e os perigos do pensamento instrumental.

As duas situações podem ser compreensivamente entendidas quando levamos em conta o processo de formação dos professores que estão muito vinculados aos modelos cientificistas adotados pela sociedade desde o século XVI (já analisados anteriormente), por outro lado, não podemos negar o papel político e pedagógico da escola como sendo relevante na construção dessa realidade profissional. Notamos claramente na escola/campo de pesquisa a ausência de uma proposta curricular que represente não só um planejamento virtual de uma prática, mas enquanto momento de pensar os princípios, procedimentos e atitudes. Essas ausências políticas refletem diretamente nestas ações e por último, inexiste no grupo de professores um processo de formação continuada baseada nos referenciais convergentes da pesquisa, reflexão e crítica (IMBERNÓN, 2001).

A título de considerações provisórias desse eixo de análise, a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano pelas referidas professoras da EJA na escola/campo de pesquisa revela-se como sendo o caminho curricular mais percorrido nessa trajetória. O ensino do conteúdo pelo conteúdo se inscreve numa perspectiva paradigmática tradicionalista que negligencia os aspectos culturais da diferença e da identidade dos sujeitos.

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo tornar-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. (SILVA, 2007, p.147)

É necessário pensar o currículo a partir de perspectivas mais interativas, recursivas, dialógicas e hologramáticas especialmente quando a vida cotidiana dos sujeitos tem suas próprias artes de saber/fazer que transversam toda a realidade. É preciso entendê-lo “como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores” (OLIVEIRA, 2007, p. 09) e não “compreendê-lo apenas como uma lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos” (IBIDEM).

O currículo praticado no cotidiano escolar deve se constituir uma aventura de conhecer e como toda aventura envolve muitas táticas operacionais por parte dos praticantes através dos seus saberes, fazeres e poderes é preciso captar nesta prática o que nela é original, criativo, reinventivo, ultrapassando as barreiras do que é prescritivo/ normativo e regulador que se adota na escola de forma vertical.

3.3.3 As relações ensino e aprendizagem

Analisar o currículo praticado no cotidiano da EJA envolve indispensavelmente um olhar crítico e interpretativo acerca das relações interativas entre ensino e aprendizagem, dito de outro modo, entre professor e aluno, conteúdo e forma, pensamento e ação. Todos os sujeitos, objetos e ações colaboram para a definição do contexto do que comumente denominamos de ensino e aprendizagem, particularmente no espaço escolar. Nosso olhar neste contexto se refere à produção e construção de conceitos/ conhecimentos decorrentes dessa interação. Os papéis que os ensinantes assumem nessa relação definem em parte o processo, já que outros aspectos externos incidem sobre essa realidade.

Na Educação de Jovens e Adultos essa relação de interdependência é tão necessária, quanto urgente, tendo em vista que as experiências neste campo têm sido marcadas por situações de fracasso, evasão e repetência, especificamente na escola/campo onde a pesquisa acontece. Se observarmos bem e de acordo com a caracterização feita sobre a modalidade (ver capítulo metodológico, p. 47) nessa escola, podemos analisar que o processo de ensino e de aprendizagem de certa forma colaborou para a definição do quadro situacional da EJA.

Assim, percebemos que muitas vezes essa realidade de fracasso, repetência e evasão é atribuída ao aluno da EJA que não consegue aprender os conteúdos e nem acompanhar a programação destinada aquele nível de ensino. Neste caso, o problema do aprender está focado no sujeito-aprendiz.

Na observação-participante realizada com a professora “Estrofe” numa sala do 4º período, pudemos constatar que esse pensamento perpassa o discurso de alguns professores.

A professora chega à sala conduzindo seu material e por alguns minutos ficou a esperar os alunos, folheando o livro didático e o plano de aula. Os alunos foram chegando aos poucos e apresentando comportamentos agressivos, tanto verbal como físicos, chutando as carteiras, falando palavras pouco convencionais na sala [...] a professora interveio de forma tímida no comportamento dos alunos. Não conseguia a concentração para o desenvolvimento da atividade. Mesmo assim copia o conteúdo no quadro e tenta sem muito êxito explicá-lo [...] no final da aula a professora se aproxima e me confessa individualmente que os alunos não querem nada com nada, que dificilmente assistem às aulas e por isso mesmo não aprendem. (OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA “ESTROFE”. DIA 19.04.2011)

A partir desta situação percebemos que há ainda uma explicação muito centrada no aluno da EJA como sendo o responsável exclusivo por sua aprendizagem. A professora inibe

nesse contexto as questões socioeconômicas e culturais que transversam o momento da aprendizagem. Na referida sala de aula há uma predominância de alunos com faixa etária entre 14 e 18 anos e são, em sua maioria, egressos do ensino fundamental regular que por algum motivo fracassaram naquela empreitada de ensino e, são empurrados para a EJA como forma compensatória de avançar na formação.

Uma questão que se acentua no percurso da aula da professora “Estrofe” são os discursos dos alunos, que demonstram a invasão de fatores do cotidiano, que influenciam diretamente em seus comportamentos e que poderia estar sendo abordado como tema problematizador evitando desvios de atenção e possivelmente construção de saberes.

[...] após a explicação do conteúdo “Os povoadores da América” do componente curricular de História a professora encaminha uma atividade para que os alunos respondam, mas eles conversavam entre si em voz alta sobre um mau cheiro de maconha, chegam a gritar como forma de desequilibrar a professora [...] falavam de juras de morte, arma branca etc. [...] Outros falavam do aparelho celular e da moto que tinha quebrado e deixado ele na mão no fim de semana. A professora pede que façam silêncio e respondam a atividade, pois está se aproximando o dia da prova e eles irão se prejudicar. (OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA “ESTROFE”. DIA 19.04.2011)

Os alunos desta sala demonstram certo nível de intimidade com essas situações do cotidiano e preferem de acordo com o relato discutir entre si sobre essas questões. A professora intervém, mas não interage com essa circunstancialidade, opta pela ordem e o cumprimento do conteúdo exposto como forma legítima de construção de conhecimento.

Ora, se não há interação com essas “acontecências” do e no cotidiano dos alunos o professor pode estar subtraindo uma oportunidade ímpar de contextualizar e dinamizar a relação ensino-aprendizagem. Acreditamos que essa relação poderá ser vista como produto de múltiplos fatores, tanto intra como extraescolar, e, nessa perspectiva, o professor não pode privilegiar apenas um caminho de construção de conhecimento. Seu papel não é só de transmissor de um saber fechado nas disciplinas, sugere-se ao contrário para esta nova semântica de sociedade e educação, um papel mediador entre os diversos e diferentes saberes manifestos no cotidiano da sala de aula.

Todas as atividades que desempenhamos em nossas vidas são aprendidas, mesmo que instintiva ou mecanicamente, como é o caso das atividades básicas. Isso significa que tanto o conteúdo das nossas ações quanto as múltiplas formas através das quais as desenvolvemos são

plurais, resultado de aprendizagens e das manifestações daí decorrentes, sempre múltiplas. Se acrescentarmos a isso nossa convicção de que nossos processos de aprendizagem são permanentes e jamais completos, teremos de aceitar que nossas formas de agir cotidianamente, que deles derivam, são sempre provisórias e, portanto, dinâmicas. (OLIVEIRA, 2003, p. 52)

Por muito tempo prevaleceu a ideia de que aprender na escola envolve uma forma de conhecimento - o sistematizado, e que para essa relação existe a presença de um sujeito que ensina (o professor) e de outro que aprende (o aluno). Nesta perspectiva, a aprendizagem que o indivíduo realiza na escola difere de outras realizadas em outras instâncias de sua vida cotidiana e que segundo as nossas observações participantes na sala de aula da professora “Estrofe” não são consideradas como válidas e relevantes na elaboração de conhecimentos.

O trabalho docente é uma atividade que deve dar unidade à dinâmica ensino-aprendizagem pelo processo de mediação entre o conhecimento a ser refletido, negociado, aprendido e a ação de apropriação desse conhecimento. Não se pode considerar o ensino como uma ação individual do professor, transferindo conhecimentos para o aluno, nem tampouco como uma organização das experiências dos alunos com base em suas necessidades e nos seus interesses. Se a relação é dinâmica, ou supõe-se ser, é necessário revelar a diversidade de saberes tanto dos professores quanto dos alunos. É nesse entrecruzamento de fios e nós que a aprendizagem se dá e o conhecimento é tecido de forma democrática, rompendo com a unidimensionalidade estabelecida pela racionalidade técnica-cientificista de conceber o conhecimento na escola.

No processo de organização de uma prática educativa a relação entre campos diferenciados de saberes ocorre em situações de ressignificações e rupturas na produção de conhecimentos, correspondendo aos momentos de formulação de novos saberes e fazeres. Nessa formulação convivem tanto a ordem como a diversidade, dependendo das maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas. (PINHEIRO, 2010, p.84)

A prática educativa revelada na dinâmica ensino-aprendizagem configura-se como um momento de integração reflexiva e construtiva entre os diferentes campos e tipos de saberes. Nela deve se evidenciar elementos propositivos pedagógicos e políticos da modalidade de ensino, tais como: os objetivos, os conteúdos, os aspectos metodológicos, o contexto sociocultural, os conhecimentos e as experiências de vida do professor e dos alunos.

Essa perspectiva traduz a compreensão do que estamos denominando de relação interativa entre ensinar e aprender. Nessa concepção o professor deve questionar os alunos a partir de seus saberes do cotidiano, problematizar e interpretá-los constantemente, levando-os a refletir sobre suas ideias e seus procedimentos de ação.

A relação ensino e aprendizagem que produza conhecimento é aquela abordada como uma situação dialógica, enquanto espaço de discussões, descobertas e transformações. Essa postura faz emergir novas perspectivas para o cotidiano em sala de aula, nela se formam diversos discursos envolvendo professores e alunos. Os saberes considerados únicos, legítimos e homogeneizadores controlados pela escola, através de seus currículos e práticas docentes uniformizadoras cedem lugar ao diálogo, a complexidade e a novas formas de resistência. “Infelizmente, na sociedade ocidental contemporânea, a desigualdade estrutural entre os diferentes conhecimentos, experiências e modos de estar no mundo prejudica esses processos dialógicos”. (OLIVEIRA, 2008, p. 80).

Assim, se faz necessário revalorizar essas novas formas de resistência, tecidas a partir do cotidiano dos sujeitos e praticado no cotidiano escolar. Essa realidade tornar-se possível quando assumimos epistemologicamente outras formas de conceber o currículo e as práticas pedagógicas, tarefa um quanto difícil tendo em vista a forma histórica de caracterização do conhecimento adotada na sociedade e pela escola.

Neste sentido, acreditamos em consonância com Oliveira (2008) que a investigação do/no/com os cotidianos podem se constituir um ponto de partida para a construção mais democrática de um currículo. Segundo a referida autora o trabalho, a partir do cotidiano exige uma compreensão dos saberes/fazer dos sujeitos praticantes em diferentes espaços/tempos de prática social.

Na Educação de Jovens e Adultos essa base de reflexão encontra por excelência caminhos de concretização, isto porque nesta modalidade de ensino, os sujeitos e suas respectivas realidades estão grávidas de cotidiano e se manifestam na prática escolar muito intensamente através dos seus comportamentos, atitudes, discursos, desejos e relações com os outros, inclusive com o professor e os saberes disciplinares.

Quando esse cotidiano manifesto se torna irrelevante no processo de ensino e aprendizagem corre-se o risco de não só negligenciar as artes de fazer desses sujeitos, mas também acarretar sua evasão e prejudicar o processo formativo, pondo em xeque igualmente a prática docente e, por conseguinte o modelo que o sustentam. Acreditamos que essa não é uma regra, um fim, mas um meio de operacionalização dinâmico que poderá contribuir para um processo significativo de ensino e aprendizagem nesta modalidade. “É preciso buscar outras

marcas, da vida cotidiana, das opções tecidas nos acasos e situações que compõem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares” (OLIVEIRA, 2003, p.69).

A Educação de Jovens e Adultos já se constitui por si só um campo fértil de saberes e possibilidades de trabalho pedagógico e assim compreendendo não é viável limitar sua prática a reprodução e repetitividade de currículos compartimentalizados e hierarquizados. Cada aluno jovem e adulto tem uma ampla história a ser contada, revelada, desvelada, refletida e são nesta realidade, ponto de partida à (re) construção de conhecimentos. Estas histórias e vivências são compreendidas no currículo escolar enquanto marcos emancipatórios que democratizam as relações ensino e aprendizagem e apontam para um novo jeito de organização das práticas pedagógicas.

3.3.4 Os saberes/fazeres das professoras

Quando nos reportamos a ideia de saberes/fazeres das professoras na EJA no contexto curricular recorreremos também aos seus processos de formação inicial e continuada, pois compreendemos que todo saber/fazer pedagógico emana e se articula a determinada concepção de educação e ensino que por sua vez está relacionado a princípios filosóficos, científicos e experienciais adquiridos ao longo de sua formação humana e profissional.

Neste contexto estamos entendendo saberes/fazeres enquanto conhecimentos elaborados na e pela experiência dos sujeitos adquiridos em suas relações sociais, políticas, culturais e que traduzem-se num certo modo de compreender e agir no mundo. De acordo com Charlot (2005) o saber é uma forma de compreender como o sujeito apreende o mundo, como se constrói e transforma a si próprio. Essa forma de compreensão declara suas opções e impulsiona a realizar determinadas atividades. Mas nem sempre esse saber/fazer está vinculado àquilo que a sociedade considera relevante e legítimo. Há uma dicotomização e hierarquização de saberes em função de uma realidade também dicotomizada e hierarquizada em classes e guiada pela lógica científica.

Em uma das observações participantes realizadas na escola/campo de pesquisa foi possível perceber que a professora prioriza um tipo de saber/fazer em detrimento de outro.

Em uma aula de Português sobre “Classes de Palavras” a professora escreve no quadro de giz alguns conceitos sobre o tema a partir de um livro didático do ensino fundamental regular [...] após a escrita, explica os conceitos, as divisões e algumas formas de utilização na linguagem.

Depois da explicação expositiva, volta ao quadro de giz e escreve dois textos poéticos seguidos de um exercício de verificação. O exercício desta feita relacionava-se a uma classe de palavra: os substantivos. Os alunos tinham dificuldades de discernir um substantivo do outro e não conseguiam conceituar ou caracterizar segundo sua tipologia. A professora tentou explicar a partir dos exemplos já postos no texto poético, mas a dúvida continuava. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA “LIRISMO”. DIA: 10.05.2011)

A prática da professora “Lirismo” nesta aula apresenta fortes indícios de um modelo pedagógico e curricular arraigado em concepções pedagógicas tradicionais, onde o conteúdo do livro didático se constitui um fim. Além dessa abordagem o saber/fazer é linear e hierarquizante desconsiderando a possibilidade de integração de outros saberes. A didática utilizada neste caso é mais instrumentalizadora, com poucos traços de uma didática fundamental que contemple o universo vocabular e cultural do cotidiano dos alunos.

A prática da professora nesta relação é contingente de outro tipo de saber/fazer, pois todo saber/fazer tem uma natureza epistemológica, ontológica e axiológica anterior, afinal nenhuma prática é neutra ou se faz divorciada de um contexto. O que está subsidiando suas ações está relacionado a um saber/fazer sobre a profissão apreendida em grande parte na sua formação inicial, mas também demonstra as fortes influências das fontes sociais e culturais que participa.

Na descrição desta aula o saber/fazer da professora tem bases epistemológicas nas concepções tradicionais (acadêmicas e tecnicistas) de ensino (GÓMEZ, 1998) nas quais o professor e o conteúdo assumem papéis de destaque na relação ensino/aprendizagem e o aluno é visto como mero receptor de informações necessárias à sua formação. No enfoque academicista o professor expõe os conteúdos do currículo de acordo com o nível da turma de forma homogênea, no qual seus saberes/fazeres estão contidos na posse dos conteúdos disciplinares/enciclopedistas e na capacidade de transmiti-los com clareza, seguindo uma ordem pré-estabelecida, e por fim tem na avaliação a forma rigorosa de verificar se o conteúdo foi aprendido ou não. No enfoque tecnicista, “o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação” (GÓMEZ, 1998, p. 356).

As concepções que vem alicerçando o saber/fazer da professora excluem a possibilidade de reflexão, crítica e pesquisa na/da prática enquanto momento de formação. A esse respeito acreditamos contrariamente, que o professor é um profissional que criticamente

reflete sobre sua prática cotidiana no intuito de entender tanto o que é essencial ao processo ensino e aprendizagem, como o contexto sócio, político e cultural em que sua prática se insere e quem dela participa.

Nesse sentido, a escola e a sala de aula conferem aos professores um espaço/tempo viabilizador de sua formação. É na prática cotidiana de sua profissão que outros elementos de discussão emergem e possibilitam a crítica, a pesquisa e a reflexão como campo de referência à sua formação. Os saberes teóricos adquiridos na formação inicial são vistos neste contexto enquanto parâmetro norteador da prática e não limita a ação do profissional a um aglomerado de técnicas e conhecimentos a serem aplicados e/ou transmitidos a um grupo de sujeitos de maneira linear.

A discussão proposta acerca desse eixo de análise nos remete a dois pontos de reflexão como guisa provisória de conclusão. Primeiro, como apontado, acreditamos que os saberes/fazer das professoras estão muito impregnados de concepções academicistas e tecnicistas e quando relacionamos esta constatação à modalidade da EJA percebemos que não se criam aberturas para os saberes/fazer do cotidiano dos alunos. Segundo que o cotidiano escolar se constitui locus de formação, nele gravitam forças contingenciais que podem orientar a formação continuada dos professores e respectivamente contribuir com uma aprendizagem significativa dos alunos jovens e adultos inscritos nesta modalidade de ensino.

3.3.5 As artes de fazer do/no/com o cotidiano da EJA

Mesmo constatando que há uma hegemonia no saber/fazer das professoras que negligencia os saberes/fazer do cotidiano, não se podem negar sua presença nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento do currículo. É inevitável não perceber as muitas táticas operacionais desenvolvidas pelos sujeitos, suas motivações, emoções e necessidades tecidas e costuradas no cotidiano. Mas como significá-los nas proposições curriculares? Até que ponto é possível incluí-los? E como não torná-lo referência na relação ensino e aprendizagem?

Nossa compreensão de cotidiano, como já explicitado no capítulo anterior, assegura-se nos fundamentos político-epistemológicos de Oliveira (2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010) e Certeau (1995, 2008, 2011) que incluem a superação da dicotomização e hierarquização entre os diferentes saberes/fazer e entre os seus produtores e possuidores. Assim sendo, entendemos que o cotidiano pode representar na escola uma trilha aventureira onde cada sujeito envolvido com sua formação, seja ele professor, aluno, diretor, supervisor, auxiliar

administrativo e de serviços gerais são oportunizados a (re) significar suas práticas e romper com uma tradição educativa verticalizada.

Pensar um currículo da Educação de Jovens e Adultos a partir do/no/com os cotidianos implica uma nova tomada de decisão política e pedagógica, que envolve competências e habilidades democráticas, já que nesta perspectiva os diferentes segmentos da escola participam ativa e diretamente na definição da proposta de formação. Uma prática pedagógica cotidiana exige um exercício de convivência com os diferentes e suas respectivas potencialidades, por isso mesmo é uma prática coletiva onde se entrelaçam saberes/fazeres/poderes numa grande rede de sentidos e significados.

Uma das grandes lutas na área da Educação de Jovens e Adultos ao longo de sua trajetória de existência tem sido no sentido de garantir a estas pessoas o direito ao exercício pleno de sua cidadania e, esse direito passa necessariamente pela aquisição de códigos culturalmente elaborados e desenvolvidos especificamente na escola. Paralelo à busca pela conquista está o desejo de inserir nesses processos de escolarização os saberes/fazeres construídos na e pela experiência desses sujeitos em diferentes espaços/tempos sociais. Contudo, essa luta encontra fortes resistências no modelo curricular adotado pelas escolas e programas de EJA. As instituições responsáveis por esta demanda resistem à abertura e a participação dos sujeitos, temendo a perda de sua hegemonia e controle sobre essa classe social; os professores com formação academicista e tecnicista não vislumbram a possibilidade de democratizar suas práticas sob o risco também de perder o controle da turma. Com estes procedimentos artificializados os alunos jovens e adultos em sua maioria recuam em seus propósitos e veem assim sua cidadania negada, ficando a margem da sociedade.

Mas, como então pensar um currículo que atenda essas expectativas e necessidades? Que respeite a diversidade de saberes/fazeres tecida no cotidiano destas pessoas? Essa tarefa é possível aos professores, gestores e dirigentes educacionais? Muitas respostas podem ser citadas para este contexto, contudo, ao fazê-lo poderíamos incorrer no mesmo equívoco dos currículos prescritivos. A pesquisa, a crítica e a reflexão realizada pelas professoras em parceria enquanto campos de referências ajudariam no entendimento e, por conseguinte na construção desse novo jeito de pensar e desenvolver um currículo à Educação de Jovens e Adultos.

As artes de fazer do/no cotidiano, percebido em nossas observações participantes, refere-se as práticas das professoras, mesmo reconhecendo que estas não legitimam essas artes, enquanto parâmetro orientador de suas futuras práticas pedagógicas. Durante as observações constatamos as artes de fazer das professoras no cotidiano em sala de aula, mas não percebemos sua sistematização enquanto ponto de partida para novos jeitos de fazer.

A cena da rota aventureira se deu novamente na sala de aula da professora “Poesia”. A atividade da noite era um texto fábula intitulado: “Os viajantes e o urso”. A leitura tratava de uma viagem feita por dois amigos a uma floresta e lá se deparam com um urso que ameaça atacá-lo [...] um dos amigos corre e deixa o outro a mercê da sorte [...] enfim, o tema central da fábula era “amizade”. Após a leitura do texto feita pela professora iniciou-se a interpretação com perguntas semiabertas, do tipo: Quem são os personagens do texto? O que fez o amigo ao se deparar com o urso na floresta? O que é amizade para cada um de vocês? Os alunos automaticamente respondiam com palavras estereotipadas [...]. Nesse momento propus a professora que fizéssemos um desenho de um ser humano no quadro de giz e pedi que cada aluno apresentasse uma característica de um amigo ideal e explicasse por que [...] os alunos animaram-se e trouxeram exemplos do seu cotidiano, por exemplo, falavam de seus amigos, como tinha começado a amizade [...] lembraram emocionados de amigos que já haviam partido. Após a participação de todos pediram para copiar em seus cadernos aquele seu amigo coletivo [...] em meio à euforia dos alunos, a professora pede a atenção e escreve no quadro uma atividade do livro didático de onde havia retirado a leitura para o trabalho. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA “POESIA”. DIA 12.04.2011)

Nessa observação notamos que a professora prioriza o aprendizado do conteúdo como sendo o mais adequado à formação do aluno. Quando é sugerido falar da amizade por meio de um recurso auxiliar e os alunos apresentam reflexivamente suas concepções embriagadas de suas histórias e identidades, nada é acrescentado ou legitimado pela professora. O que fica como aprendizado no seu entendimento é o resultado da atividade escrita em seu caderno. As emoções, os olhares, as identidades manifestas, o perfil social apresentado pelo tipo de amigo que descreviam no final das contas não foi considerado enquanto atividade criadora do e no cotidiano da sala de aula.

O contexto abordado nos remete a uma ideia de complexidade no qual saberes diversos e de diferentes áreas se articulam entre si para gerar um todo articulado (MORIN, 2010c) e não a soma de partes isoladas. O procedimento utilizado do desenho de um ser humano no quadro de giz provocou abertura aos saberes do cotidiano e ficou notório nas falas expressas pelos alunos os conhecimentos biopsicológicos (vida e morte de amigos), conhecimentos sociológicos (perfil do amigo ideal), conhecimentos pictórico-artísticos (desenho de um corpo humano), conhecimentos de Linguagem (escrita das características de um amigo ideal), conhecimentos de retórica (explicação da característica do amigo). A atividade perdeu por um

longo tempo a verticalidade com que fora planejada, prevalecendo à complexidade das redes de saberes/fazer/poderes.

Situações dessa natureza foram observadas em salas de outras professoras com frequência, mas o que prevalecia era o aprendizado do conteúdo disciplinar ou pelo menos as professoras compreendiam que sim.

Uma tática operacional bastante utilizada pelos alunos quando estavam em sala de aula e não conseguiam de forma alguma acompanhar a exposição do conteúdo disciplinar era a fuga para o pátio da escola onde se sentiam mais livres, outros fechavam os cadernos e adormeciam sobre as carteiras. Em determinados momentos da aula expositiva alguns alunos gritavam na intenção de desequilibrar a professora, outros ligavam seus celulares, ensaiavam motins e conseguiam, por vezes, estabelecer o caos, a desordem na sala.

Ora, se estamos compreendendo “tática” a partir da definição de Certeau (2011) como sendo a arte do fraco de agir no campo de ação do inimigo, aproveitando a ocasião que as circunstâncias oferecem, podemos neste contexto caracterizar essas atitudes como táticas que os alunos encontraram para se proteger contra o inimigo, neste caso o conteúdo disciplinar e os procedimentos metodológicos utilizados pelas professoras, não que essas situações se constituam um campo de guerra no sentido literal do termo. Todavia, se a prática pedagógica e curricular tem essa organização fechada e vampiresca como sugere Foucault (2009) em sua obra “Vigiar e Punir” os alunos através de táticas aprendidas no cotidiano estabelecem suas microfísicas de poder como forma de curto-circuitar as relações de poder e vigilância do currículo escolar prescritivo.

Uma situação que nos chamou atenção durante o período das observações participantes diz respeito à falta de um professor da disciplina de Matemática para ministrar aulas no 4º e 5º períodos. Repetidas vezes os alunos perguntavam à direção da escola e aos próprios professores das demais disciplinas porque o professor não havia ainda chegado para lecionar e como ficaria aquela situação se já estavam no final do primeiro bimestre. As respostas dadas aos alunos eram sempre paliativas. Então, por iniciativa própria, fizeram um abaixo-assinado e através de uma representação foram entregar o documento na Secretaria Municipal de Educação na qual a escola estava jurisdicionada. A resposta não foi dada imediatamente e, como consequência dessa arbitrariedade, resolveram recorrer aos meios de comunicação social e comunitário existente no município. A reivindicação foi feita ao vivo num programa de caráter popular.

A compreensão que temos dessa situação é uma legítima capacidade/artes de fazer elaborada no cotidiano escolar. Além dos diferentes saberes utilizados nesta empreitada, desenvolveram habilidades e competências políticas de alto nível intelectual. Agiram de modo

próprio em função de uma necessidade pujante que se fez no cotidiano. "O cotidiano emerge como sociologicamente relevante na medida em que é o espaço-tempo da realidade social, portanto onde esta ocorre, se modifica, inventa seus modos de fazer, suas possibilidades de mudança" (OLIVEIRA, 2008, p.85).

Deste modo acreditamos que o cotidiano organiza uma série de situações de aprendizagem que podem ser contempladas pelos professores em suas atividades programáticas de maneira a integrá-las enquanto currículo autêntico e atualizado. E em se tratando da EJA essas possibilidades são mais intensas, já que estes sujeitos têm pela própria construção histórica e social prática, diversificadas experiências de saberes/fazer.

O que buscamos nestas observações participantes, mais do que mostrar o que temos aprendido nesse caminhar dos estudos sobre currículo no cotidiano da EJA, foi perceber as muitas maneiras existentes de organizar o currículo nesta modalidade de ensino, tanto no que se refere às práticas observadas, como as contribuições teóricas que respaldaram nosso olhar sobre essa realidade.

Entendendo o currículo como uma trajetória em busca de uma construção identitária, acreditamos que muito existe a ser conhecido, discutido, refletido e encaminhado, por isso mesmo, a sensação de inacabamento é muito presente e nos empodera no sentido de saber mais e com mais qualidade acerca desse objeto de estudo.

Na sequência deste trabalho, analisamos as entrevistas semiestruturadas como uma forma mais aproximada de entender o que estas professoras da EJA pensam acerca de currículo praticado no cotidiano. Seus discursos apontarão outros caminhos de reflexão, crítica, pesquisa e análise.

3.4 O diálogo com as professoras da EJA: o que dizem seus discursos

O processo de dialogicidade estabelecido com as professoras da EJA baseou-se em duas dimensões teórico-práticas, a saber: primeiro, a análise dos documentos regulamentadores da modalidade existente na escola e a Observação-participante realizada nas salas de aula das referidas professoras.

As dificuldades e a complexidade existente no percurso da investigação revelaram-se pontos de apoio para que pudéssemos contemplar nossos objetivos e neste entendimento construímos significações mais elaboradas sobre a prática curricular desenvolvida pelas professoras na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

As entrevistas semiestruturadas apresentaram-se neste contexto, enquanto procedimento metodológico que contribuiu para a continuidade da reflexão e interpretação do objeto em estudo, numa tentativa nossa de triangular as concepções reguladas pelos documentos, as práticas desenvolvidas pelas professoras e seus respectivos discursos e com isto construímos de forma significativa compreensões acerca da realidade curricular em desenvolvimento pelas professoras nesta modalidade de ensino na escola/campo de pesquisa.

Articular a complexidade das informações a partir dessas dimensões se tornou possível mediante colaboração das professoras que se demonstraram abertas ao diálogo sempre que solicitadas, isto porque também essa necessidade de compreender melhor suas práticas pautava seus interesses profissionais docentes.

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas por eixos temáticos decididos anteriormente por ocasião da fundamentação teórica, da análise documental e análise das observações e ficaram assim distribuídas: no Eixo 01 trabalhamos questões relacionadas à “Educação de Jovens e Adultos”, indagamos sobre a entrada das professoras na modalidade de ensino, suas concepções de EJA, a participação no PPP, como foi pensada a modalidade neste documento orientador. Perguntamos ainda sobre o planejamento, como é feito, com que frequência, seus resultados, além de focarmos neste eixo a questão das preocupações e satisfações com o trabalho com EJA. No eixo 02 nos detivemos nas questões relacionadas ao “currículo”, a abordagem dos conteúdos, os saberes experienciais dos alunos/as, os procedimentos metodológicos, a aprendizagem significativa e outros pontos complementares. Já no eixo 03 abordamos a temática saberes/fazeres experienciais das referidas professoras, fazendo uma incursão acerca de sua formação e as relações imbricadas nesta relação teoria e prática.

3.4.1 Sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos as respostas obtidas por meio das entrevistas tornaram possíveis perceber que existe interesse em todas as professoras de desenvolver um trabalho que garanta a qualidade do processo ensino e aprendizagem, mas observamos que desde suas entradas na modalidade de ensino não há uma preparação/formação específica que lhe dê fundamentação para atuar com essa qualidade que elas tanto almejam para o processo. As professoras não foram recrutadas para o exercício da docência nesta modalidade de ensino a partir de um contexto reflexivo e conjectural específico, e suas experiências no ensino regular com Educação Infantil e no Ensino Fundamental apresentam-se como únicas

bases de vivência na docência e em outros casos, somente a formação inicial lhes forneceu as competências para o exercício profissional de professora.

Quando dialogamos com as professoras sobre a entrada na EJA obtivemos respostas que de certa forma denunciavam a pouca preocupação da escola e seus gestores com a modalidade, circunstância, aliás, que estava claramente colocada como um desafio pelas próprias professoras.

Bom/ eu deixei um currículo na Secretaria de Educação e recebi o convite pra vim trabalhar aqui nesta escola. Na verdade não me disseram que era EJA/eu pensei que fosse o Ensino fundamental regular. E ai quando eu cheguei foi que eu comecei a perceber que era o EJA. Então fui pesquisar pra saber o que era esse ensino.
(PROFESSORA LIRISMO)

Quando nos referimos à questão da forma como essas professoras foram convocadas para assumir salas de Educação de Jovens e Adultos, estamos pressupondo que sua trajetória profissional tenha alguma relação com essa convocação, não que este aspecto defina na totalidade a futura ação do professor, contudo, acreditamos a exemplo do que Pinheiro (2010) defende acerca desta questão, os professores da EJA no mínimo devem ter um envolvimento sociocultural que se identifiquem com o perfil dos alunos/as desta modalidade de ensino.

No depoimento da professora “Lirismo” observa-se que, apesar da preocupação que lhe acompanha, a sua seleção e convocação não é decorrência da demanda existente da EJA, pois sua trajetória profissional não dispõe de elementos favoráveis para ocupação dessa função. A preocupação neste contexto não está intimamente ligada ao currículo da professora em si, mas a tomada de decisão que os gestores da educação adotam frente a essa modalidade e está implícita nesta situação uma ausência de compreensão mais aprofundada acerca das funções políticas que norteiam a prática pedagógica da EJA. Neste sentido percebemos que a modalidade é vista na escola, especialmente por seus dirigentes, muitas vezes como inquilina e não recebe o tratamento político/pedagógico adequado, acarretando por vezes grandes desafios aos professores contratados e/ou remanejados de outros níveis de ensino. Mas, de fato o grande prejuízo nesta relação recai sobre a aprendizagem significativa que se espera para os/as alunos/as da EJA.

Nesse caso isoladamente, a professora tem pouca ou quase nenhuma experiência docente, recém-graduada em Geografia se vê desafiada a desenvolver uma prática pedagógica inédita em dois sentidos, uma por ser seu primeiro trabalho profissional enquanto professora, e outro, por iniciar esse processo numa modalidade que exige um conjunto de competências

pedagógicas específicas. Todavia, em sua fala observamos que mesmo sem uma formação específica, a professora busca fontes para se apropriar dessa nova realidade que está enfrentando, e mais uma vez chegamos à conclusão, sem finalizar a discussão, que a escola através de seus gestores não atenta para este aspecto de extrema relevância no processo de escolarização - a formação dos profissionais professores.

É perceptível na fala da professora que a decisão de entender o funcionamento e a funcionalidade da Educação de Jovens e Adultos é uma decisão totalmente particular e individual, que de um lado demonstra seu nível de responsabilidade e por outro, causa certa preocupação, pois essas decisões sugerem ou devem sugerir sempre uma ação compartilhada com o grupo de colegas professores.

Acerca desse possível perfil geral que estamos discutindo das professoras da EJA, acreditamos que alguns pontos podem ser refletidos e vistos como características necessárias a essa prática docente: o compromisso constante com a construção e reconstrução de sua prática em virtude do contexto de mudanças e transformações constantes por que passa a sociedade, acompanhada da capacidade de investigar novas teorias, conceitos, materiais e recursos didáticos, sob um enfoque crítico, visando responder às necessidades de atualização, mas com liberdade de pensamento e atuação. Neste contexto, o professor da EJA deve ser um agregador de novos valores, comportamentos, atitudes e habilidades que enriqueçam a sua formação pessoal e profissional e favoreçam a sua prática pedagógica. Outra característica bastante relevante para este perfil do professor da EJA é estar continuamente aprendendo as formas de organizar o conhecimento que o seu aluno apresenta e entendê-las como legítimas. Por fim, acreditamos que o professor da EJA deve ser possuidor do sentimento de pertencer a um grupo de pessoas que, no seu coletivo, podem ajudar a transformar a sociedade.

Esse perfil que estamos discutindo rompe com os modelos academicistas e racionalistas técnicos que veio se edificando desde séculos passados. Na atuação pedagógica com a EJA os professores que desenvolvem essas características deixam de ser apenas transmissores de determinados saberes, ele é segundo a perspectiva de Romão (2003, p. 61) “um educador... e, não querendo sê-lo, tornar-se um deseducador. [...] Professor/Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é!”

Sendo a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade de ensino que congrega homens e mulheres, adolescentes e jovens com história de vida própria tecida na trama social complexa do cotidiano, exige que seus professores tenham uma identidade relacionada com suas reais necessidades. Essa identidade é tecida antes e durante a interação que o professor mantém com esse grupo multiculturalizado.

Nossa identidade de educador/professor se molda também em uma autoformação, integrada a um contexto coletivo que nos abre novas perspectivas se procedermos a uma análise reflexiva das nossas ações, tendo como baliza o olhar do outro sobre nossas práticas educativas em um tempo reflexivo. Como a sociabilidade se dá na interação entre iguais e ao mesmo tempo na reverenciação de cada um em particular, esse olhar, a partir de óticas diferenciadas, redimensiona nosso estar no mundo. (PINHEIRO, 2010, pp. 82-3)

A identidade ou perfil profissional são fatores que devem ser considerados no ato da convocação dos professores da EJA sob o risco de desenvolver uma prática divorciada da realidade dos alunos e provocar com essa prática exclusão de muitas destas pessoas. Ressalte-se neste contexto da escola/campo de pesquisa um número significativo de alunos evadidos a cada ano neste segmento de ensino. Segundo dados da direção da escola entre os anos de 2006 e 2010 dos 931 (novecentos e trinta e um) alunos matriculados nos períodos segundo, terceiro e quarto, 539 (quinhentos e trinta e nove) foram evadidos, 175 (Cento e setenta e cinco) reprovados e apenas 217 (duzentos e dezessete) conseguiram a aprovação¹⁰. Deduzimos a partir deste cenário que inúmeros fatores contribuem para essa situação caótica, dentre elas estamos aferindo a identidade/perfil dos professores, em conjunto com o descompasso político dos gestores e as práticas pedagógicas pouco inclusivas decorrentes dessas situações citadas anteriormente.

Quando decidimos por esta indagação de saber como se deu o ingresso dessas professoras na EJA, estávamos aspirando analisar a luz dos dados quantitativos pesquisados junto à secretaria da escola, e também a prática pedagógica cotidiana das professoras, os reais motivos que levariam a definição deste depreciativo contexto. Reconhecemos que o trabalho com a EJA ainda é um grande desafio aos gestores de ensino, especialmente aos professores, entretanto, essa realidade apresentada num período de 05 (cinco) anos é preocupante e sugere uma análise reflexiva direta dos professores, orientadores pedagógicos e demais especialistas a fim de encontrar conjuntamente, caminhos para intervenção nesta grande problemática.

A esse respeito foi possível refletir e interpretar que o ingresso das professoras nesta modalidade de ensino ocorreu de forma enviesada e que por este motivo apresentam angústias e grandes preocupações para desenvolver suas práticas pedagógicas. No percurso de nossos diálogos constatamos que essas preocupações desencadearam uma série de outras situações conflitantes e antagônicas passíveis de maiores reflexões. Uma delas foi percebida quando

¹⁰ Fonte: Atas de matrículas e resultados finais da Educação de Jovens e Adultos da Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim-CEPA, Assú/RN. Ano: 2011.

indagamos acerca da concepção que estes tinham de Educação de Jovens e Adultos. Embora algumas professoras já trabalhem com esta modalidade a mais de cinco anos, umas até com mais de 10 anos, suas respostas se diferenciam conceitualmente, o que de imediato parece normal já que cada sujeito tem sua subjetividade reservada, contudo, é relevante percebermos um distanciamento nas proposições conceituais de uma modalidade de ensino em uma escola com apenas 04 (quatro) turmas em funcionamento. Acreditamos que esses posicionamentos se diferenciam em função de suas trajetórias formativas, mas quando se trata de um processo educativo da EJA se faz necessário que as opiniões individuais dos sujeitos aprendizes sejam consideradas criando uma identidade própria.

A percepção dessa realidade denota uma ausência de planejamento participativo e colaborativo onde as muitas vozes se entrecruzam para dar sentido ao trabalho coletivo e transformador da realidade. Desse entendimento fazemos duas observações relevantes: a primeira refere-se a uma possível prática de gestão e orientação educacional que a escola vem desenvolvendo que acarreta essa separação, isolando os sujeitos, individualizando as ações. A segunda observação se relaciona a prática das professoras que não são vistas como pontos de reflexões e caminhos legítimos para redimensionamento desta própria prática.

Para uma das professoras entrevistadas a concepção de EJA está mais relacionada ao mundo do trabalho, a qualificação profissional como podemos perceber em sua resposta:

A ideia que eu tenho é de que são pessoas já inseridas na maioria das vezes no mercado de trabalho e que precisavam voltar pra sala de aula pra melhorar o currículo [...] por uma questão de trabalho ou mesmo de aproveitar o tempo que não tiveram devido a diversos motivos e não puderam terminar o ensino fundamental no tempo hábil.
(PROFESSORA MUSICAL)

Nessa fala observamos que a matriz conceitual da professora acerca da Educação de Jovens e Adultos está mais relacionada ao campo da qualificação profissional dos alunos. Sua preocupação está mais voltada à escolarização enquanto aspecto de inserção social, especialmente no mercado de trabalho. A esse respeito podemos perceber que sua base conceitual não difere das muitas concepções que vem nortando o fazer de muitos professores da EJA em todo o país. O mundo do trabalho extremamente competitivo torna imperativo à maioria das pessoas a necessidade da escolarização como um passaporte a cidadania. Essa é uma realidade que não deveria estar desvinculada dos processos educativos escolares, especificamente no caso de pessoas jovens e adultas que ainda não tem iniciada ou concluída uma dessas etapas de formação.

A preocupação da professora é pertinente, mas inibe outros aspectos importantes nesse processo, como é o caso do desenvolvimento de habilidades e competências sociais mais amplas. O próprio conceito de escolarização ligado restritivamente ao mercado de trabalho coloca em xeque as reais condições que impediram essas pessoas jovens e adultas de frequentar a escola na idade regular. Neste sentido, encontramos um campo fértil de reflexões precisamente quando nos deparamos com a ideia de ensinar e aprender nessa sociedade complexa e contemporânea, onde os artefatos culturais impõem desafios à escolarização de jovens e adultos, especialmente aos alunos trabalhadores.

Trabalhadores, homens e mulheres, ou se “enquadram” nas novas exigências profissionais, ou assumem o lugar da exclusão permanente. Parece não haver mais lugar para o desemprego temporário, para o emprego provisório, na devastação que o capital produziu no emprego e no sistema produtivo. Máquinas importam mais que humanos, descartáveis, todos, pela obsolescência do sabem/sabiam fazer. (PAIVA e BARBOSA, 2001, p.35)

Mediatizada por esta realidade inegável a professora “Musical” concebe a EJA como uma modalidade de ensino que qualifica o aluno e por conseguinte insere-o no mercado de trabalho. Todavia, não se pode deixar oculta as grandes capacidades que estes mesmos homens e mulheres, jovens, adolescentes, adultos tem de produzir sua própria existência com as mínimas condições materiais disponíveis. As suas capacidades de resistência aos ditames socioeconômicos colocam para a escola e a modalidade de ensino novas possibilidades de intervenção didática e política. É preciso não apenas dar-lhes um certificado de conclusão de curso, mas a proposta e a prática devem ir além dessas paredes estruturais do ensino.

Para produzirem com mais qualidade e dignidade humana suas existências, os/as alunos/as da EJA dependem de instrumentos da leitura e escrita e das complexidades que estas criaram na sociedade. A escola e seus professores não devem restringir-se a uma prática unilateralizada, afinal estamos falando de Educação de Jovens e Adultos e não de um Ensino enquanto instrumentalização para Jovens e Adultos.

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 98)

Essa compreensão de Educação excede a visão determinista de ensinar e aprender na escola e coloca aos professores desafios altamente inteligíveis para o cuidado com essa demanda. Não podemos continuar mantendo nas escolas, em projetos para esses jovens e adultos, modelos curriculares que reforçam uma única visão de sociedade; é preciso traduzir suas resistências em conteúdos da vida, tratá-los como visíveis e prepará-los para a diversidade do mundo do trabalho e as oportunidades que podem criar a partir de suas capacidades.

Se imbuídos de uma capacidade de sistematização e análise das questões sociais, os alunos da EJA são capazes de agir como multiplicadores de concepções e atitudes de intervenção comunitária e social. (PINHEIRO, 2010, p. 94)

Essa capacidade de sistematização e análise da realidade social dos/as alunos/as da EJA a que se refere à autora passa necessariamente por um conjunto de saberes/fazer democráticos que o/a professor/a deve disponibilizar em seu trabalho docente que por sinal nem sempre é tão fácil de compreender e desenvolver tendo em vista que sua forma de organizar o currículo está muito vinculada à razão instrumental positivista. Dessa forma, sem muitas vezes perceber, sustentam um saber/fazer que não oportuniza aos alunos a construção e elaboração de atitudes coletivas emancipatórias.

Neste contexto entendemos a EJA e conseqüentemente a prática dos professores enquanto uma rede de saberes, fazeres e poderes diversificados que se complementa na interação complexa do processo ensino e aprendizagem do/no/com o cotidiano da sala de aula.

Nos diálogos estabelecidos com as professoras da escola/campo da pesquisa outros significados foram encontrados que demonstram a fragmentação de um ideário coletivo para esta modalidade de ensino. São conceituações extremamente válidas, mas distorcem da ideia de complexidade que estamos cotejando ao longo desse trabalho, pois compreendemos que esta modalidade representa os muitos e diferentes fios que a tecem histórica e cotidianamente. É um campo multirreferencializado que agrega os mais diferentes contextos e suas justificativas, mas não se ajusta a um olhar, a uma marca, emblema teórico para explicar a sua totalidade. Cede lugar ao campo do conflito e da incerteza para deles reelaborar e ampliar-se, mas nunca por uma perspectiva se fechar – até porque suas emergências são sempre consequência de uma necessidade, transformadora e/ou emancipatória.

Com base nos discursos das professoras neste primeiro eixo sobre Educação de Jovens e Adultos, sentimos a necessidade de ampliar a discussão a fim de entendermos melhor o currículo praticado no cotidiano pelas professoras. Assim sendo dialogamos a respeito do

processo de planejamento anual e outros tempos organizacionais no intuito de entender como esta atividade curricular vinha ocorrendo. As falas das professoras se assemelham ao dito anteriormente e de forma transparente manifestam suas preocupações.

Sendo o planejamento uma prática pedagógica necessária e indispensável ao processo ensino e aprendizagem deve ser pensado em função da realidade tecida no cotidiano, mas antes deve ser um desdobramento dos princípios contidos no projeto de escola e de formação que ela pretende para seus alunos. Os professores devem ter clareza do tipo de sociedade, homem e educação que está posto e de acordo com a vivência cotidiana e suas complexidades relacionar aos desejos e necessidades dos seus alunos, respeitando sua diversidade, assim então, poderá por meio do planejamento articular diferentes campos de saberes e desenvolvê-lo de modo a contemplar em sua prática o que realmente faz sentido e é significativo nesse processo.

As professoras da Educação de Jovens e Adultos da escola/campo de pesquisa vislumbram o planejamento como uma atividade necessária, mas reduzem essa prática inicialmente, a simples seleção de conteúdos disciplinares, ação despreendida de uma reflexão sociológica mais relacionada com a complexidade do campo em que estão atuando. Evidenciam em suas falas a unicidade técnica no ato de planejar, fator que por sinal exprime fortemente a influência do pensamento pedagógico tecnicista na escola. Assumindo esta perspectiva os problemas do cotidiano gerado nas relações interativas entre professor/aluno e outros fenômenos são reduzidos a práticas instrumentalizadoras e tem no currículo prescrito e no livro didático o seu fim.

É/ nós relacionamos os conteúdos no início do ano, divididos por bimestre. (PROFESSORA MUSICAL)

Fazemos o planejamento anual. Do anual tiramos o bimestral e fazemos todos os planejamentos, inclusive os planejamentos diários. (PROFESSORA POESIA)

A gente faz planejamento anual e bimestral. Só que nós professores/durante a semana realizamos nosso planejamento diário/ A gente faz o bimestral mas a gente pode mudar/ por exemplo: eu faço um planejamento/ bimestral mas dentro das necessidades eu mudo/ muita coisa. Tem coisa que eu acho necessário/ mas chega aquele momento que se faz necessário mudar/eu mudo meu planejamento de acordo com o que eu estiver fazendo. (PROFESSORA ESTROFE)

Entendemos que a forma de pensar os conhecimentos da matéria e do nível da modalidade escolar segundo depoimentos das professoras são variantes, isto porque

inicialmente se preocupam com a prescrição, listagem dos conteúdos disciplinares, mas por outro, redefinem esse planejamento e sua metodologia quando o pensado não atende as reais necessidades dos alunos e do desenvolvimento de sua aula. Sendo a aula uma realidade sempre complexa, incerta, dialética, singular e carregada de opções axiológicas, o planejamento desta previsibilidade poderá não dar sustentação a essas situações emergentes e circunstanciais.

Desde o momento em que, nos sistemas educativos modernos, o conteúdo se converteu num elemento de primeira ordem para fazer da educação a etapa preparatória dos cidadãos para a vida adulta, respondendo às necessidades do sistema produtivo, a pretensão eficientista será uma preocupação decisiva nos esquemas de organização curricular como valor independente. (SACRISTÁN, 2000, p. 44)

Esse modelo de planejamento mesmo não sendo conhecido profundamente pelas professoras entrevistadas carrega em si uma intencionalidade burocrática e política que ordenam as práticas pedagógicas na escola. São os mecanismos de seleção, eficiência, controle, previsão, racionalidade e economia que determinam previamente os fazeres das professoras e estes por sua vez desenvolvem suas práticas com base no já estabelecido, inibindo desta forma o movimento real que é tecido dentro da sala de aula. Tudo que é realizado em sala de aula é sempre consequência do que inicialmente foi planejado e para tanto são utilizados instrumentos externos de controle, tais como avaliação, metodologia, organização da sala, frequência e outros dispositivos. Se os alunos não absorvem os conteúdos e dominam as técnicas de sua aplicação podem facilmente serem excluídos do processo de ensino e aprendizagem. Os professores por sua vez exercem uma atividade mais para cumprir uma função do que para criá-la e assim geram conflitos de diferentes ordens.

O problema fundamental que se coloca para a perspectiva técnica de intervenção na aula é sua incapacidade para enfrentar a natureza dos fenômenos educativos. A realidade social, ao contrário da realidade física, resiste a ser enquadrada em esquemas fixos preestabelecidos, resiste às classificações taxionômicas, às generalizações universalmente válidas para todo tempo e contexto, aos procedimentos algorítmicos, nos quais os passos se encadeiam mecanicamente, conduzindo sempre aos mesmos resultados. (GÓMEZ, 1998, p. 83)

Os problemas devem ser definidos dentro de um contexto vivo, de conflitos e incertezas que caracterizam o cotidiano escolar e especialmente da aula. Sendo assim, o planejamento é um momento de pensar a realidade social da sala de aula como ponto de partida

e não o conteúdo como seu fim. O docente deve disponibilizar de saberes suficientemente complexos para poder pensar a realidade de sala de aula e, por conseguinte dos seus alunos de maneira a construir conhecimentos úteis a sua vida e não apenas pensá-lo como meros recipientes vazios a espera de conteúdos que represente seu preenchimento.

A primeira tarefa do professor/a é a construção subjetiva do problema. O docente deve possuir conhecimentos e capacidades para diagnosticar as situações e propor, sobre o diagnóstico permanente da evolução da situação, fórmulas de experimentação curricular. Esta não é uma tarefa de um técnico que aplica estratégias e receitas elaboradas de fora. (GÓMEZ, 1998, p. 83)

As professoras entrevistadas adotam esse modelo de planejamento, muito embora reconheçam que em dados momentos do percurso revogam essa prática em função das situações do cotidiano, mesmo que de forma isolada como revelam em suas falas. Nesse sentido, entendemos que o modo de agir das professoras acerca do planejamento tem relação com o modo de gestão desenvolvida na escola, afinal são orientadas por uma supervisão que por sua vez está dentro de uma escala hierárquica e acabam por seguir esse modelo de ensino programado.

Em consonância com as respostas dada sobre planejamento, outra questão suscitou nossa curiosidade acadêmica e perguntamos sobre as principais dificuldades sentidas no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem na modalidade de ensino, a fim de melhor compreender a prática cotidiana de sala de aula das referidas professoras.

As respostas variam desde questões de atenção dos alunos, passando pela pouca importância dada a modalidade pela escola, chegando até a evasão. Mas o que de fato nos remete a continuidade da reflexão que estamos fazendo acerca de planejamento, é perceptível na fala da professora “Estrofe” quando esta atribui ao livro didático parte de suas grandes preocupações. A professora afirma não dispor de livro didático que lhe dê sustentação no trabalho diário com essas pessoas jovens e adultas, chega a afirmar que sem o livro fica difícil trabalhar os conteúdos.

Bem/ a maior dificuldade que nós temos é em relação ao livro didático pra gente trabalhar. / por que eles tendo o livro didático ajuda né? Já tem como acompanhar melhor. Então eles não tem material didático. A gente fica pesquisando um aqui outro acolá. É/ claro que a supervisão tem os livros de apoio/ na sala dela/ leva para o planejamento/ a gente vai planejar. (PROFESSORA ESTROFE)

A preocupação parece girar em torno dos conteúdos a serem ministrados, especialmente aqueles que já estão pré-definidos nos livros didáticos. Como esta e as demais professoras entrevistadas vêm de uma cultura escolar do ensino fundamental que dispõe de livro didático para todos os alunos, acha difícil realizar o planejamento e desenvolver suas práticas sem esse recurso. Nesse caso, concordamos que o livro didático é um instrumento auxiliar no processo ensino aprendizagem, mas não significa que este é indispensável à realização da prática pedagógica das professoras. Acreditamos que as reais preocupações que devem pautar os saberes/fazer das professoras da EJA são as problemáticas em que essas pessoas estão inseridas e não somente um conteúdo eficientista do livro didático.

As professoras revelam em seus depoimentos, que planejam individualmente em casa e/ou buscam outras fontes de conteúdo em livros didáticos utilizados no ensino fundamental regular. Essa busca sinaliza um desejo de realizar um trabalho de fato mais pontual, contudo, não conseguem ver na força e diversidade de saberes do grupo e da realidade social da sala de aula, possíveis saídas para estas problemáticas. Mesmo os seus discursos estando carregados de intenções interativas, democráticas, construtivas, não passam desse plano, pois estão aprisionadas em concepções linearizantes, tecnicistas e programadas de ser professor e de ensino.

Se a Educação de Jovens e Adultos congrega homens e mulheres de uma diversidade cultural muito ampla, não se pode vincular uma prática pedagógica a um único nível de cultura e nem muito menos estereotipá-la. É necessário sim, entender como essas culturas são tecidas cotidianamente e quais os reais dispositivos que impulsionam a busca pela escola e nesse contato diário provocar o diálogo entre os diferentes níveis de elaboração da realidade. A interação só ocorrerá significativamente quando estas vozes multiculturalizadas encontrarem espaço de escuta, respeito, autonomia e atravessarem essas situações técnicas, acadêmicas do ensino proposto na escola. São essas vozes representadas no cotidiano escolar que desvelarão o universalismo que informa o nosso modo de agir com o conhecimento escolar.

Os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade. (CANDAUI, 2008, p. 35)

Dessa maneira se faz necessário compreender as noções de culturas vividas pelos sujeitos envolvidos, indicando a potencialidade de conhecimentos intrincados nos múltiplos e variados espaços/tempos da vida cotidiana. O ato de planejar por esta perspectiva se constituirá um reencontro com o empírico, com o uso, o cotidiano, de modo que com essa vivência, seja superada a linearidade hegemônica de planejamento enquanto prática burocrática que se preocupa mais com o produto que com o processo.

No primeiro eixo de nosso diálogo com as professoras e na busca incessante de entender se elas têm pensado, organizado e praticado um currículo que atenda as diversas e diferentes situações complexas que se fazem presente no cotidiano, indagamos sobre o que de fato se constituía um ato prazeroso nesta atividade pedagógica com alunos/as desta modalidade de ensino.

Todas as respostas indicam um sentimento de preocupação com os alunos da modalidade, mas não se percebe um cuidado rigoroso no sentido freireano com estas pessoas jovens e adultas. Em alguns depoimentos há uma sensação de maternidade, complacência, piedade que inferioriza as relações professor/aluno e a atividade docente passa ser vista mais como missão do que propriamente uma profissão que demanda a existência de uma série de saberes/fazer.

É gratificante trabalhar com pessoas jovens e adultas/ são pessoas com necessidade de aprendizagem. Nós sentimos a carência. A vontade de aprender. São pessoas que muitas e muitas vezes têm iniciado uma vida escolar e outras nem sequer tem ingressado na vida escolar e eles chegam com toda vontade de aprender. Nós sentimos a necessidade/ o prazer que eles têm de estar conosco. Nós assim/ sentimos assim como se fossem filhos/ uma família/ que muitas e muitas vezes os tratamos como se fossem os nossos próprios filhos porque são pessoas carentes de amor. São pessoas que vem de famílias muito carentes/ pessoas que tem grandes dificuldades no emprego. Que buscam/ é / na sala de aula resgatar coisas que eles não tiveram no seu passado. (PROFESSORA POESIA)

É comum na Educação de Jovens e Adultos essa atitude comportamental das professoras, pois percebem esses sujeitos como vítimas de um destino fatalista e tentam por meio de suas práticas pedagógicas romantizarem a relação, atribuindo sentimentos paternalistas e/ou parentais. Essa visão segundo Freire (1994) é ingênua e oculta o verdadeiro sentido da profissão professor. A tarefa de ensinar segundo este educador exige rigorosidade metódica, amorosidade, ousadia e capacidade científica.

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola [...]. (FREIRE, 1994, p. 11)

O ato prazeroso de ensinar na Educação de Jovens e Adultos passa necessariamente pela opção preferencial de envolvimento com as causas sociais dos alunos, que é também a causa dos professores. Em âmbito geral são homens e mulheres trabalhadores empregados e/ou desempregados que pertencem ao mesmo contexto sociocultural e atravessam as mesmas dificuldades ditadas pelo poder hegemônico da economia vigente.

Neste sentido, perceber os alunos da EJA com essa visão colonizadora¹¹ pode inferir num trabalho a-histórico e pouco transformador. O que se pretende para esta demanda deve ser tecido a partir de suas lutas, sejam elas individuais e/ou coletivas, portanto, não há um modelo ou paradigma adequado para o desenvolvimento do trabalho docente na EJA. O que existe é um contexto em ebulição permanente que sugere uma intervenção crítica e consciente, que será possível por meio do seu reconhecimento e entrelaçamento contínuo.

A percepção deste contexto se dará mediatizada pela leitura minuciosa das ações manifestas no cotidiano escolar, ou seja, olhar a realidade social da sala de aula enquanto espaço/tempo de muitas urdiduras, dentre as quais estão às multiculturalizadas. Todavia, é preciso lembrar que neste mesmo espaço coexistem as urdiduras monolíticas, que emparedam e se sobrepõem a diversidade cultural presente e é justamente sobre este aspecto que se constitui o grande desafio político-pedagógico, enxergar o contexto da sala e do processo educativo em suas muitas dimensões e a partir dele criar as oportunidades de reflexão e construção de novos saberes.

O educador Paulo Freire (1994) considera essa atitude do professor como sendo “um outro gosto democrático”, ou seja, é preciso respeitar a diversidade, ser tolerante e incluir essas manifestações oprimidas pelo poder homogeneizador no momento da aula, esclarecendo e politizando os sujeitos na perspectiva de libertar e torná-lo autônomo em suas decisões.

É difícil, realmente, fazer democracia. É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. Não é o que digo o que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que faço. É preciso que o que

¹¹ Colonização é entendida neste contexto em sentido epistemológico: carregar no colo, proteção do indefeso, ingênuo. (SANTOS, 2007)

eu diga não seja contraditado pelo que faço. É o que faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo. (FREIRE, 1994, p. 91)

O discurso proferido pelos professores mesmo carregados dessas ditas “boas” intenções, considerando os alunos da EJA enquanto seres ingênuos e órfãos de determinados saberes não se coaduna com uma prática democrática. Acessar os saberes ditos legítimos e indispensáveis pela razão científica enquanto forma de reparar uma dívida social pode incorrer numa prática fatalista e reprodutora do *status quo* social. É na singularidade complexa dos sujeitos que encontramos os dispositivos da ação pedagógica docente e nela intervimos de modo coerente e prazeroso.

É sobre essa complexidade do cotidiano que encontramos os reais fios condutores do processo ensino e aprendizagem, é nessa rede de saberes/fazer/poderes que as circunstâncias se colocam enquanto perspectiva conteudística e didático-metodológica para que os professores possam agir coerentemente. E é a partir desse entendimento do *complexus* que a grande aventura de conhecer e produzir conhecimento ocorre. Na incerteza interativa, no inacabamento do pensar e porque não dizer no caos dos encontros da diversidade de saberes.

Como já explanamos, pensar a Educação de Jovens e Adultos sob este aspecto e considerá-la enquanto processo inacabado e ao mesmo propício de reflexões diversas implica discutir e ampliar a visão muitas vezes restrita que se tem dessa modalidade de ensino. Essas questões estão seguramente inter-relacionadas à ideia e a prática curricular assumida e vivida pelos professores/as. Ora, se o ato de conhecer na complexidade constitui-se uma aventura, o currículo por sua vez será o campo regulamentador e norteador dessa arriscada e necessária experiência cotidiana. A vida latente, pulsante que jorra diariamente na sala de aula é sem dúvida alguma, a representação daquilo que se considera objeto do conhecimento ou a ser melhor conhecido, ou ainda que se dá a conhecer pelos sujeitos. Um processo de escolarização desvinculado dessa trama poderá apenas desenvolver uma prática formalista, insípida e distante dos ideais dos sujeitos aprendentes.

3.4.2 Sobre o currículo pensado e praticado

Indagamos as professoras sobre o que pensam sobre currículo, como teorizam e praticam essa realidade. Nossa ideia pressupõe que essa realidade é tecida por inúmeros, diferentes e diversos contextos, mas que é pouco conhecida pelos praticantes em função da relação com saberes adquiridos ao longo de sua formação profissional docente.

As respostas obtidas no diálogo com as professoras traduzem a ambiguidade entre o discurso e a prática, o dito e o vivido, mas que oportuniza canais de comunicação e possibilidades de refletir a luz da complexidade as relações curriculares existentes na modalidade de ensino.

Alguns depoimentos apontam para a globalização do ensino e do conhecimento, outras professoras concebem como seleção, organização de saberes específicos a serem transmitidos, e outras definem como algo relacionado à capacidade cognitiva dos alunos em aprender os conteúdos disciplinares previstos anteriormente. São diferentes pontos de vista imbricados em concepções pedagógicas histórica e socialmente definidas.

Currículo é um todo. É um todo aprendido o qual nós planejamos.
Faz parte da aprendizagem. Faz parte da escola. Faz parte de um todo.
Então nós planejamos o currículo através da aprendizagem dos alunos.
(PROFESSORA POESIA)

A definição conceitual atribuída pela professora está relacionada por um lado a ideia de currículo em rede que vê o processo em toda sua complexidade, por outro restringe o conceito simplesmente a forma como os alunos aprendem. Dessa afirmação fazemos as seguintes reflexões: o conceito discutido e construído teoricamente pelas professoras aproxima-se da concepção de currículo enquanto construção cotidiana, tecida pela emergência das circunstâncias complexas e multiculturalizadas dos sujeitos envolvidos e supera a visão dicotomista de conhecimento que vem sendo difundida desde o período renascentista. Neste sentido, perceber o currículo como um todo, mesmo que no plano teórico é romper com um paradigma científico de grande sustentação teórica que nega a subjetividade dos sujeitos e que concebe os saberes do cotidiano insuficientes, assistemáticos e sem validade científica. De acordo com Oliveira e Alves (2002) a racionalidade que impulsiona o desenvolvimento do cotidiano difere das colocadas pelo pensar da modernidade, que isola, fragmenta e classifica o conhecimento.

[...] nos estudos do cotidiano, imperativo será considerar os processos de formação de nossas subjetividades em seus múltiplos espaços/tempos, tanto no potencial que essas incluem, como na articulação entre as circunstâncias das situações e nossas possibilidades de ação. (ALVES e OLIVEIRA, 2002, p. 89)

O descontentamento com a perspectiva fechada de ciência e de produzir conhecimento, especialmente na escola tem conduzido muitos pesquisadores, sociólogos e educadores a desenvolverem outras investigações no sentido de trazer a realidade escolar possibilidades

diferenciadas de construção de saberes. O cotidiano é neste contexto uma categoria de trabalho que permite o desvencilhamento da linearidade como é concebido e organizado o conhecimento neste espaço de formação.

A professora entrevistada, mesmo que apenas no plano do discurso, demonstra um desmonte na visão tradicional de currículo, apontando o todo como sendo o objeto a ser conhecido na relação de ensino e aprendizagem. Essa posição muito embrionária significa a priori uma mudança de pensamento que poderá favorecer o seu fazer em sala de aula e conseqüentemente a valorização das diferenças culturais dos alunos/as enquanto conteúdo válido e significativo a ser trabalhado, refletido e regulado como currículo.

A dificuldade parece residir necessariamente na transposição desse discurso que, diga-se de passagem, de cunho democratizante, mas como a maioria dos professores foi acostumada a receber de fora propostas de currículos para serem implementados e tem num documento formal o guia do trabalho pedagógico, assim sendo, torna-se difícil transformar seus discursos em propostas reais. Um agravante que define e dificulta essa transformação são as normatizações curriculares advindas das Diretrizes Curriculares nacionais propostas pelos Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, as portarias e decretos que normatizam as atividades pedagógicas. Obviamente não podemos negar a existência desses instrumentos de controle curricular e pedagógico, existem para fazer penetrar um poder homogeneizador por meio de aparatos jurídicos. Mas também não podemos negar que nem sempre se segue os guias curriculares tal como foi encaminhado e nem se percebe o colorido que em algumas das atividades se empreende.

Na relação teoria/prática situações emergentes terminam por eclodir definindo e/ou ampliando a visão de currículo, mesmo não sendo sabido reflexivamente pelos praticantes. Neste caso, a experiência e a circunstância proposta no cotidiano prevalecem sobre o regulado de fora para dentro. Por isso estamos afirmando que o discurso proferido pela professora na entrevista já se constitui um bom começo para a mudança da prática curricular.

O discurso, centrado na relação teoria-prática, propõe o resgate de microespaços sociais de ação para, neles, poder desenvolver um trabalho libertador, como contrapeso a teorias deterministas e reproducionistas em educação. (SACRISTÁN, 2000, p. 52)

O fato é que, sendo um lugar privilegiado de comunicação entre as ideias e valores, o currículo praticado no cotidiano supõe uma oportunidade para realizar uma integração importante entre os diversos e diferentes saberes, e a partir de então estabelecer o que é prioridade e relevante de se aprender e para qual contexto se está aprendendo. Essa relação

complexa implica numa mudança, melhoria da qualidade do ensino e a libertação de situações controladoras e dominadoras.

Mediante esse contexto discursivo apresentado pela professora “Poesia” acerca de currículo e a apresentação teórica de rompimento com esse modelo de construir conhecimento arbóreo, percebemos nas falas das demais professoras a predominância de concepções tradicionais, que privilegia mais o fim/produto do que necessariamente o processo, a subjetividade e o cotidiano escolar nos quais as relações pedagógicas se configuram. Mesmo aprisionadas conceitualmente a este paradigma percebe-se em suas falas uma intencionalidade educativa libertadora. Resistem às mudanças enquanto construção identitária, mas também se vêem desafiadas a novas práticas, revolucionárias, construtivas, emancipatórias.

Bem/ eu vejo o currículo, principalmente de jovens e adultos/ como sendo a seleção do que é principal pra ser ensinado/ acredito que o que vai ser efetivado na vida de cada um tentando selecionar o que é realmente importante. E a forma como se trabalha e principalmente saber o objetivo de cada um. (PROFESSORA MUSICAL)

[...] currículo é um conjunto de coisas, que tem a principal finalidade o desenvolvimento desse aluno/ o fazer com que ele se sinta e transforme esse meio. (PROFESSORA LIRISMO)

Essa abordagem apresentada pelas professoras “Musical” e “Lirismo” se assemelha a tendência reguladora de currículo, mesmo reconhecendo que a intenção política e pedagógica é arbitrária ao procedimento adotado. Coexiste nesse aparato conceitual das professoras uma tendência controladora, quando estas concebem o currículo como campo de desenvolvimento conteudística disciplinar e por outro lado, quando ocultamente intencionam inseri-los de forma mais qualificada no meio em que vivem e atuam. Essa contradição conceitual tem matizes no processo de formação da escola, dos professores e na organização do ensino. Dialogar com essa conjuntura e sobre ela construir novas compreensões de educação, ensino e prática pedagógica pode ser o maior de todos os desafios enfrentados pelos professores, primeiro pela ausência de uma formação continuada em serviço, segundo pela pouca consistência e vivência teórica com essas modalidades explicativas mais democráticas; terceiro e último, pelo aprisionamento curricular oficial que se infiltra no cotidiano escolar.

Como já apontado, o currículo escolar não se desenvolve no vazio, mas está institucionalmente relacionado a padrões socioeconômicos, dificultando a contextualização com saberes emergentes do cotidiano, contudo, não há como negar o potencial cultural dos alunos/as que não se inscrevem nesses padrões curriculares. Sendo o currículo um determinante

do que ocorre no cotidiano escolar essa potencialidade cultural dos alunos/as atravessa a prática de ensino dos professores e lhes impõe um redimensionamento do olhar essa realidade, que segundo Santos (2008) deve ser mais ecológico, no sentido de atender a multiculturalidade existente na sala de aula.

A ecologia de saberes visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceber “igualdade de oportunidades” às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção “um mundo possível”, ou seja, de uma sociedade mais justa e democrática, bem como de uma sociedade mais equilibrada em suas relações com a natureza. A questão não está em atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes em permitir uma discussão pragmática entre critérios de validade alternativos, uma discussão que não desqualifique à partida tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna. (SANTOS, 2008b, p. 108)

Para pensar esses critérios, aventuramos nas definições conceituais de currículo das professoras e ampliamos a questão perguntando como são abordadas as experiências, saberes, conhecimentos manifestos pelos alunos na organização e prática curricular da Educação de Jovens e Adultos. Mais uma vez percebemos que o discurso aponta para uma organização de um pensamento democratizante, que respeita as diferenças sociais, culturais e cognitivas, todavia, nas observações participantes realizadas anteriormente as entrevistas, a prática pedagógica revela outras posturas e encaminhamentos. As professoras revelam, por exemplo, que as experiências de mundo dos alunos são vistas como ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem de outros conteúdos, considera-os como “prévios”, mas que na realidade prática tem o conteúdo disciplinar como principal eixo norteador do processo formativo.

É/ de acordo com a realidade dos mesmos/ eu aproveito o conhecimento prévio que os alunos têm e trabalho adequadamente com a realidade dos mesmos. (PROFESSORA POESIA)

É fundamental. Porque a gente não pode trabalhar o aluno como um ser vazio. Ele tem conhecimento e esse conhecimento é levado em conta por mim na hora do planejamento/ como provavelmente eles vão reagir diante de determinados conteúdos e levando em conta a opinião deles dentro desses. (PROFESSORA MUSICAL)

A gente trabalha assim de acordo com/ vamos supor/ determinado/ determinada disciplina/ então a gente tá trabalhando aquilo ali/ a gente

começa a explorar/ né/ o dia a dia dele/ né? Ou então/ né/ o que eles vê no dia a dia. A maneira como eles vivem. Entendeu? Trabalha. Então a gente junta essas duas coisas que é prá atender essa necessidade. (PROFESSORA ESTROFE)

Eu busco primeiro entender/ é/ que o aluno fale né/ sobre a visão dele/ sobre determinado tema né? Eu busco saber como que ele entende aquilo/ em trabalho a gente discute/ conversa e ai no final/ eu acredito que essa discussão tenha construído algo. Tenha colocado mais um tijolinho nessa opinião inicial dele. (PROFESSORA LIRISMO)¹²

O modo como as 04 (quatro) professoras abordam a questão dos saberes do cotidiano tem sustentação teórica em princípios dialéticos, libertadores, construtivistas e até poderíamos afirmar que são emancipatórios, o que caracteriza um começo de mudança da prática. Contudo, essas formas de ver os saberes do cotidiano dos alunos se engessam em determinados momentos pela transversalidade de conceitos ou perspectivas teóricas difundidas recentemente no campo educacional escolar. Podemos perceber essa fusão quando caracterizam esse saber de “prévio” que é para os cognitivistas um saber em desenvolvimento, estruturante e seqüencial, aonde os alunos vão se apropriando de novos saberes para ampliar o que já dispõe. O que está posto como saber prévio na Educação de Jovens e Adultos pode não dar conta do caráter social e histórico daquilo que estamos considerando como saber da experiência¹³, pois acreditamos que o prévio se fecha dentro de uma hierarquia, assim é entendido como inferior na escala de importância curricular. Esses saberes do cotidiano dos alunos são situações contextualizadas política, social e historicamente e tem uma grandeza existencial que não se pode reduzi-lo ou classificá-lo como apenas um saber inicial. As experiências dos alunos da EJA tecida em seus cotidianos se constituem saberes polidos na luta e na resistência aos ditames impostos pela organização social de classes, portanto são decisivos na discussão, desenvolvimento e reflexão curricular. Pensar essas experiências enquanto conteúdo da EJA é legitimar seus sonhos, necessidades e expectativas reais de vida que não se esquiva, às vezes assustada, mas impressa de uma trajetória própria.

3.4.3. Os saberes/fazeres experienciais pedagógicos das professoras

¹² A transcrição das 04 (quatro) falas dessa questão a respeito dos saberes experienciais dos alunos se dá em razão de melhor entendermos e relacionar as perspectivas teóricas assumidas pelas professoras da EJA.

¹³ Saberes socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 1996)

A tessitura de um currículo que inclua e respeite essas experiências do cotidiano dos/as alunos/as da EJA como estamos discutindo, supõe um passeio também nas experiências pedagógicas dos professores que conduzem esse processo. Mas que experiências são essas que transversam a realidade do pensar e do fazer dos professores? Como na feitura desse currículo esses saberes são utilizados? Que lugar eles assumem na discussão e na prática? Podemos iniciar por dizer que as trajetórias profissionais dos professores são sempre consequências e/ou influenciadas por determinantes sociais e perspectivas pedagógicas que se materializa na escola por meio de aparatos legais, mas é preciso lembrar que paralelo a esses determinantes, outros saberes da prática se organizam e definem o perfil profissional do professor.

Dentre eles e consoante com Pinheiro (2007) pensamos a capacidade de diálogo com os saberes do outro; a interação humana enquanto possibilidade desse diálogo e o envolvimento com a dinâmica da comunidade escolar. Esses saberes não são oriundos da mecânica dos currículos prescritos, nem muito menos da estruturação regulamentadora da prática pedagógica, ao contrário, são táticas operacionais em que os professores enquanto categoria inferiorizada na relação profissional com a sociedade encontra para exercer sua docência com mais qualidade e tentam nesta mesma medida aproximar-se mais dos objetivos do processo ensino e aprendizagem. Esses saberes da experiência garantem a sua permanência e também o *status* de sua profissão, que nos contextos históricos em que atuam nunca foram vistos como de fato deveriam.

Os professores também imprimem suas histórias e experiências pessoais e docentes no planejamento curricular tornando-o mais dinâmico e contextualizado. Desta feita seu desenvolvimento na prática cotidiana não será algo desconectado da realidade da sala de aula, nem muito menos das subjetividades que nela se entrecruzam. Assim como os alunos, o professor é produtor de saberes e devem reconhecer-se como tal e não aderir copiosamente a modelos de docência estereotipadas de fora para dentro ou de cima para baixo. Mas essa não é tarefa simples e fácil, exige do professor um proceder investigativo ou de pesquisa como ferramenta de formação. “O professor é inteligente e pode propor-se uma pesquisa de forma competente e baseada em sua experiência”. (IMBERNÓN, 2001, p.73). Os fundamentos desse processo encontram-se na capacidade de indagar-se sobre a realidade cotidiana de sala de aula, bem como do que nela se contextualiza, interpretando-a e criando momentos individuais e/ou grupais de reflexão da/na/sobre a prática.

Os currículos pensados a partir destes cenários da experiência dos alunos e professores têm uma forte tendência de quando praticado se tornarem em experiências exitosas, não por se hierarquizarem com relação a outros, mas pelo fato de que foi tecido junto, como sugere o

princípio sociológico da complexidade, ou seja, os diferentes saberes dos alunos são respeitados e validados dentro de um contexto real e são vistos como ponto de partida para sua reflexão e se necessário, a sua reformulação e transformação.

A formação e experiência profissional dos professores de um modo geral têm sido visto nas pesquisas realizadas nas últimas décadas (TARDIF e LESSARD, 2007 e 2008, NÓVOA, 1997, CHARLOT, 2005 e ALARCÃO, 2010) como sendo um dos focos da melhoria do processo educativo. Muitos investimentos são destinados a essa categoria, definindo responsabilidades e expectativas, muito embora saibamos que a maioria dos problemas educacionais não pode ser atribuída aos professores e a sua formação. Contudo é um campo que necessita permanentemente de reflexões e intervenções, não somente de fora para dentro, como propõe as políticas públicas, mas de dentro e por dentro do contexto em que se situa, haja vista ser esta uma profissão que tem como finalidade colaborar com a formação dos indivíduos por meio da educação no campo escolar.

Na área da Educação de Jovens e Adultos, essa necessidade de permanente reflexão aparece com mais intensidade, até porque os desafios são maiores em função de sua caracterização histórica e social. A formação dos professores da EJA é em sua maioria uma tomada de decisão individual e poucas vezes agregada ao projeto educativo de escola onde se insere. Esse entendimento tem provocado alguns desmontes à formação desses professores, impedindo-os de participar ativamente de processos formativos compartilhados no interior da escola. É sabido, porém que a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola pelos professores se constitui elemento indispensável a esse processo formativo, portanto, deve ser posta como ponto de análise e reflexão e nunca segregada pelos gestores escolares.

A instituição educacional é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”. O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. (IMBERNÓN, 2001, p. 81)

É neste sentido que estamos compreendendo o processo de formação dos professores, não como algo divorciado da prática, mas estritamente a ela vinculada, por isso mesmo, âmbito de referência curricular. Acreditamos que as relações dos saberes/fazeres curriculares das professoras da EJA, envolvem elementos de sua formação, experiência pedagógica, concepções de sociedade, ensino, escola e educação que transversam a organização, a prática cotidiana e

seus discursos, por isso mesmo são interdependentes, demonstrando em alguns momentos perspectivas emancipatórias e em outros, práticas conservadoras.

O reconhecimento das circunstancialidades desses saberes/fazeres das professoras contribuiu para que pudéssemos estabelecer uma reflexão acerca do currículo regulado e praticado na EJA e conseqüentemente melhor significá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apostar? Não sabemos ainda se todas as cartas já foram dadas, ou se nada foi apostado. Nada está assegurado, sobretudo em relação ao melhor, incluído o pior. É na noite e na Neblina que devemos apostar.

(MORIN, 2010)

O trabalho de investigação desenvolvido acerca do currículo praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos no Centro Educacional Dr. Pedro Amorim no município de Assu/RN procurou entender as relações interdependentes entre os saberes/fazer das professoras, seus discursos, práticas e formas de organização curricular no contexto de suas práticas pedagógicas reais.

Podemos perceber pelo estudo concebido que a realidade curricular praticada pelas professoras envolvidas autoriza-nos a pensar essa realidade a partir de dois âmbitos de análise: a regulação e emancipação do currículo, campos complexos e enredados por situações de conflito, antagonismos e padronagens emergentes do cotidiano que vem despertando o interesse de pesquisadores sociais e da educação em especial. Essa análise se constitui terreno fértil de múltiplas possibilidades efetivas de ação dos diferentes sujeitos, assim como também tem sua relevância, pela impossibilidade apresentada pelos estudos estruturais (OLIVEIRA, 2008) que resistem em não reconhecê-los como legítimos em função da lógica do pensamento hegemônico.

A ênfase de nosso trabalho foi justamente perceber nessa modalidade de ensino o que é regulação e emancipação no currículo praticado no cotidiano e como as professoras criam linhas-de-fuga e táticas operacionais frente às circunstâncias produzidas por ocasião do entrecruzamento de saberes científicos, culturais e escolares presentes no desenvolvimento de suas atividades.

Para tanto, recorreremos à atividade investigativa dentro da perspectiva qualitativa, permeada pelos aspectos da interpretação e reflexão, onde percebemos que a proximidade com os sujeitos, através das observações participantes e entrevistas semiestruturadas permitiu que os planos e objetivos da pesquisa fossem sendo reavaliados e evoluíssem à medida que interagíamos com o ambiente e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar da Educação de Jovens e Adultos na Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim – CEPA.

Nosso trabalho teve estreita relação com tais aspectos da pesquisa qualitativa, uma vez que tanto o objeto quanto os sujeitos e suas práticas foram sendo interpretados e refletidos em decorrência dos fatores e elementos que o constituíam.

Com relação ao aspecto regulamentador nossa reflexão aventurou-se a conhecer desde os documentos escritos oficiais em nível nacional, estadual e municipal bem como os produzidos pelas professoras no espaço/tempo da escola, como no caso do Projeto Político Pedagógico.

A respeito deste último, como já mencionado no capítulo III desse trabalho foi possível notar que o documento não faz referência a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Embora as professoras tenham manifestado por meio de suas falas sua participação na elaboração, não havia ações sistematizadas nesse sentido.

Essa constatação nos levou a refletir que essa modalidade de ensino não é considerada no contexto da escola como parte integrante, necessária e relevante ao processo educativo por ela proposto, bem como nos fez pensar que o PPP precisa ser reavaliado e desta feita incluir responsabilmente diretrizes e metas que contemple a realidade da EJA em suas diversificadas dimensões. Sendo um documento de referência democrática, o PPP deve ser para essa modalidade de ensino um instrumento de orientação teórico/prático, diferente do que está posto. Veiga (1995) recomenda que na elaboração do PPP deve-se explicitar a intencionalidade do currículo, considerando os saberes/fazeres/poderes dos/as alunos/as e os conhecimentos construídos historicamente sem perder o foco no processo ensino e aprendizagem, no sentido de garantir-lhes uma formação reflexiva e mais abrangente.

Em síntese, pudemos inferir que se a existência do documento não faz referência a EJA, por sua vez o currículo fica a mercê dos documentos oficiais e/ou de uma forma de planejamento decidido isoladamente por cada uma das professoras ou seu grupo, reforçando a ideia da EJA como inquilina da escola.

Assim, observamos que os documentos oficiais prescritos pelas instituições governamentais são majoritários na condução do processo educativo escolar da modalidade, atribuindo desde o tempo/duração de cada aula até as formas de organização do conteúdo por disciplina. Além destas estruturas formalizadoras, claramente perceptíveis nas diretrizes e matrizes curriculares, outras já naturalizadas também reafirmam o caráter hegemônico do processo ensino e aprendizagem. Dentre elas pudemos observar a predominância da organização das salas com cadeiras enfileiradas, numa tentativa de manter a ordem e o controle sobre toda a classe; a ênfase ostensiva de uma disciplina sobre outras, como se pode perceber, por exemplo, na relação dos componentes de Matemática x Ensino da Arte, Língua Portuguesa

x Educação Física; o sistema de avaliação classificatório, que ocorre em data predefinida, com caráter punitivo e eliminatório. Enfim, este aspecto além de inibir em grande parte as emergências do cotidiano contribui diretamente com a manutenção do *status quo* de desigualdade arraigada na escola desde sua criação e universalização. A regulação curricular tem nas práticas pedagógicas tradicionais seu aparato, inferiorizando o aluno em seus saberes/fazerem na relação de ensino e aprendizagem e introduzindo concepções de obediência, resiliência e muitas vezes de incapacidades, pois o aprendido na experiência não tem relevo para as formas dominantes de pensamento.

Os professores, nesse contexto, assumem uma postura de transmissores desse conhecimento hegemônico e por vezes são vigilantes ao processo de aquisição desse saber disciplinar. Entendemos que “Saber vem a ser a relação e não o processo acumulativo de conteúdos e conhecimentos” (PINHEIRO, 2007, p.183), e diferentemente do que propõe a referida autora, o saber/conhecimento como aspecto regulador do currículo é cumulativo, hierarquizado e linearizante, portanto, acrítico e pouco passível de transformação.

Em nossas observações participantes esse caráter regulador foi de fato uma constante, mas não definitivo e as ausências dele decorrente, impulsionava as professoras a outras tomadas de decisões, haja vista, na relação que mantinham com os sujeitos aprendentes, as circunstâncias e acontecimentos redirecionava suas práticas.

Para nossa reflexão e significação, tomamos por base também as atividades desenvolvidas pelas professoras em sala de aula, desde a abordagem e exposição dos conteúdos/temas da aula, os procedimentos didático-metodológicos e os usos não programados de atitudes que se constituíam linhas-de-fuga, ou dito de outro modo, “nós” que iam se tecendo na padronagem das aulas. A esse respeito, identificamos que as professoras da EJA elaboravam seus planos de aula e executava-os de modo tradicional, expondo o conteúdo/tema, seguido de explanação e exercícios de verificação, inibindo em boa parte a participação dos/as alunos/as. Em outros casos, preparavam suas atividades sem essa lógica organizacional, especialmente, quando usavam a sala de vídeo e/ou sala de leitura, contudo, o controle sobre a ação continuava muito explícito e a exemplo da lógica anterior os/as alunos/as da referida modalidade não eram desafiados a pensar, relacionar e interagir com aquele conteúdo programático e assim (re) criar outras formas de compreensão e construção de conhecimentos.

Essa forma de proceder das professoras foi predominante durante nossas observações, todavia, como a prática cotidiana é sempre inusitada e se refaz por força das relações que se estabelecem, mesmo quando esta é intencionalmente ou não regulamentadora, emergiam nestes contextos posturas timidamente democráticas e emancipatórias. Enfatizamos, contudo, que na

maioria das vezes essas posturas de caráter emancipatório eram forjadas pela fala e intervenção dos/as alunos/as jovens, adolescentes e adultos que intimidados por determinadas formas de abordagens das professoras, resistiam e de acordo com suas experiências de vida, faziam outros questionamentos que apontavam possibilidades diferentes e mais interativas às referidas professoras.

Como decorrência dessas linhas-de-fuga, práticas pedagógicas se refaziam e tonalizavam de cores diferentes o currículo praticado, embora tenhamos percebido que a duração deste fazer não impulsionava nas aulas seguintes novos saberes/fazer das professoras. O fazer provocado pelas circunstâncias tinha um caráter muito provisório e como todo fazer implica sempre um certo saber, essas práticas inclusivas não se ampliavam e nem estavam presentes nas programações das aulas futuras.

Observamos ainda, que nessa experiência de prática curricular emancipatória mediatizada pelo cotidiano em sala de aula a ausência de saberes alicerçados em princípios democratizantes dificultam o fazer permanente e continuado das professoras com essas características. Uma justificativa elementar que nos foi suscitada está em seu processo de formação e experiência profissional. Neste sentido, podemos inferir que suas ações pedagógico-curriculares são bastante cambiantes, com desejo eminente de mudança, mas ainda com grande força gravitacional reguladora.

Essa assertiva é reforçada pelos depoimentos coletados durante as entrevistas semi-estruturadas junto às professoras cooperadoras da pesquisa, quando estas definem currículo como algo prescrito, programado e com uma sequência lógica formal, que tem nos conteúdos o seu fim. Assim, e com base nos estudos do cotidiano e da complexidade com os quais realizamos nossa interlocução teórica, concluímos sem a pretensão de tornar extinto o debate que algumas reflexões e significações se fazem necessárias nesse contexto.

Quanto aos saberes/fazer curriculares das professoras é pertinente ressaltar que algumas iniciativas apontam para a construção de uma prática emancipatória, mas a ausência de um processo relacional de formação permanente e continuada, tendo a sala de aula e a vivência cotidiana enquanto parâmetro norteador dessa reflexão inviabiliza esse processo.

Uma outra questão relevante refere-se ao conceito e significação atribuída pelas professoras a concepção de currículo, que refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. Podemos afirmar que não há uma discussão epistemológica que incorpore com maior ou menor ênfase os dispositivos que conformam esse território e acreditamos que a ausência de reflexão em torno do que as professoras vêm considerando como

sendo currículo interfere na sua prática, especialmente no campo/espço de atuação da Educação de Jovens e Adultos.

Compreendendo o currículo enquanto lastro norteador da escola, o espaço central em que todos atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsável por sua tessitura, e nesse sentido, é fundamental que o professor esteja em constante processo de reflexão crítica e, criativamente elabore currículos mais atraentes, democráticos, fecundos e pertinentes com a realidade cotidiana de seus alunos.

Nessa discussão, outro fator inegável e que não podemos deixar de refletir e significar é a pluralidade cultural dos/as alunos/as edificada em seu cotidiano e manifesta de forma impetuosa no espaço escolar. Essa pluralidade ocasiona como foi possível observar durante a investigação, confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelas professoras da EJA na referida escola/campo de pesquisa. Acreditamos, no entanto, que essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógicas dessas professoras e por sua vez se constituir um campo de relações de saberes/fazeres/poderes em busca de significados. Nossa proposição reflexiva é que as professoras se situem em uma prática pedagógica culturalmente orientada, além da visão das culturas inter-relacionadas, mutuamente geradas e influenciadas.

Desse modo, cremos que as dificuldades encontradas pelas professoras acerca de como inserir os saberes culturais, produzidos pelos alunos/as no/do/ com o cotidiano explicam-se também pelo fato de conceberem como legítimo o conhecimento sacralizado pela ciência, organizados e desenvolvidos por meio de disciplinas na escola. Paralelo a essa forma de conceber o conhecimento escolar se agregam sua formação e vicissitudes didático-metodológicas que são mais individualizantes do que propriamente socializantes. Como afirmação desse pensamento, acreditamos que a Educação de Jovens e Adultos tem um lugar específico e diferenciado na escola, portanto, requer dos/as professores/as o uso ampliado e constante de práticas didático-pedagógicas que possam reinventar suas maneiras de fazer e, por conseguinte, os modos de valorização e inserção destas pessoas jovens, adolescentes e adultas no processo educativo escolar.

Essa experiência de pesquisa nos leva a concluir que o currículo praticado pelas professoras da EJA apresenta alguns caminhos para uma prática pedagógica partidária do cotidiano que respeita a relação de saberes/fazeres dos/as alunos/as desta modalidade de ensino. Basta que saibamos escutar melhor e olhar atentamente as possibilidades criadas nessa relação educador/educando.

Finalizando essa investigação, sentimo-nos esperançosos de que o estudo possa contribuir com o debate que envolve o currículo da EJA e em especial os/as professores/as que cotidianamente são desafiados a (re) aprender a arte de ensinar nesta modalidade e, como já foi dito, sem a pretensão de que as questões aqui apontadas sejam a “palavra final” acerca de tema ainda complexo e carente de permanentes investigações.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 8)

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002

APLLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 939/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental – 5ª a 8ª série**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 2002. V. 1.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. Educação escolar e cultura (s) construindo caminhos. *In*: FÁVERO, Osmar e IRELAND, Timothy Denis. (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. (Coleção educação para todos).

CERTEAU, M. A cultura no plural. Trad. Enid Abreu Dobránszky. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção travessia do século).

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Trad. Ephraim F. Alves e Lucia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Série cultura, memória e currículo v. 6).

FOCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Trad. Raquel Ramallete. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção questões de nossa época).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (Coleção Leitura)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 5 ed. São Paulo: Olho D'água, 1994.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Guia da escola cidadã).

GÓMEZ, A. I. P. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. *In*: SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em formação. Série saberes pedagógicos).

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v. 77)

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Criar currículo no cotidiano**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Série cultura, memória e currículo, v. 1)

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca da educação. Série 1, Escola: v. 11)

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade**. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção questões fundamentais d educação 8).

MOREIRA, A. F. B.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *In*: FÁVERO, O.; IRELAND, Timothy Denis. (Orgs.). **Educação como exercício da diversidade**. Brasília – DF: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

MOREIRA, F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. Tradução e notas: Flávia Nascimento. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **Para onde vai o homem?** Trad. Francisco Morás. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Sousa Tavares. 3 ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote LTDA, 1997.

OLIVEIRA, I. B. (Org.). 2 ed. **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2007. (Série cultura, memória e currículo v. 4).

OLIVEIRA, I. B. (Org.). 3 ed. **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

OLIVEIRA, I. B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Série cultura, memória e currículo).

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. Processos didáticos cotidianos e modelos político-ideológicos de base: uma discussão. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008. (Coleção temas & educação).

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (Orgs.). **Redes culturais, diversidades e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. **Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos**: módulo integrado IV. Brasília: SESI, 2001.

PENA-VEJA, A.; NASCIMENTO, E. P. **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PINHEIRO, R. A. **Formação de educadores de jovens e adultos no programa geração cidadã**: relação entre saberes na proposição curricular. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, RN, 2007.

PINHEIRO, R. A. Articulação dos saberes-fazeres na EJA e na comunidade – padronagens possíveis. *In*: PINHEIRO, R. A.; BARBOSA JUNIOR, W. P. **Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na universidade**. 1 ed. Natal, RN: KMP, 2010.

RAMALHO, B. L.; NUNEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROMÃO, J. E. Compromissos do educador de jovens e adultos. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Guia da escola cidadã).

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008b. (Coleção para um novo senso comum; v. 4)

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na modernidade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, L. I encontro nacional de alfabetização e cultura popular. *In*: FÁVERO, Osmar e SOARES, Leôncio. (Orgs.). **Primeiro encontro nacional de alfabetização e cultura popular**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009. (Coleção educação para todos; v. 33.)

TARDI, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico)

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

