

Rita Aparecida Rocha

**O CURRÍCULO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação

Universidade Federal de Minas Gerais

2008

Rita Aparecida Rocha

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Leôncio José Gomes Soares

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2008



**Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Dissertação intitulada “O currículo na educação de jovens e adultos: uma Experiência em construção”, de autoria da mestrandia Rita Aparecida Rocha, apresentada no dia 20 de junho de 2008, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes Professores Doutores:

Leôncio José Gomes Soares – UFMG
Orientador

Carmem Lúcia Eiterer – UFMG – Prof. Adjunta

Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti- UFMG -Prof. aposentada

Em memória dos meus pais Geraldino Rocha
e Dinorá Costa Rocha, pelos testemunhos
de vida e pelo amor.

AGRADECIMENTOS

- Aos meus irmãos José Antônio, Maurício, Maria, Ângela, Geraldino, Edna, Edson, Dinorá, Carlos, Ana, Cheila e Carla pela afeição.
- À minha casa: Sêmea, Rosi, Ana, Luciana, Patrícia, Cirlene e Cynthia pela companhia e amizade cotidiana.
- Aos amigos de Comunhão e Libertação
- Aos educadores da escola onde desenvolvi este estudo. No encontro com esses educadores foi possível construir uma equipe, uma companhia de amigos, um lugar de reflexão e construção de conhecimentos. A experiência descrita aqui tem o rosto, os olhares e as mãos de todos esses educadores.
- À Direção da Escola pelo apoio e presença constantes na construção da EJA em estudo.
- Ao amigo Marcelino pelas leituras.
- À Dilma Alves, pela presença e por acreditar nas iniciativas que cotidianamente eram implementadas.
- Ao professor Leôncio Soares pela presença, pelos diálogos e partilhas das diversas experiências desses anos de estudos sobre a educação de jovens e adultos.

Impressionista

Uma ocasião,
meu pai pintou a casa toda
de alaranjado brilhante.
Por muito tempo moramos numa casa,
como ele mesmo dizia,
constantemente amanhecendo.

Adélia Prado

RESUMO

Este estudo situa-se no campo da educação de jovens e adultos acerca da construção de um currículo para educandos jovens e adultos. Tendo como referencial teórico a produção referente ao currículo, à educação de jovens e adultos e à educação popular, este texto propõe-se a compreender como a escola em estudo elabora o currículo para esse público, buscando apontar, nessa experiência, as suas elaborações e contribuições para o campo do currículo e para a educação de jovens e adultos.

Pretende-se ainda apontar como essa experiência consegue avançar e criar tempos e espaços diferenciados considerando as especificidades dos educandos jovens e adultos, no interior de uma política curricular ainda marcada pela cultura disciplinar e no campo da Educação de Jovens e Adultos pela ainda incipiente sistematização de propostas efetivas para o trabalho com esse público.

Esta pesquisa refere-se à escola de educação de jovens e adultos onde atuo como coordenadora, abarcando o período compreendido entre 2001 e 2007. Foram espaços de observação: as atividades desenvolvidas em sala de aula e fora dela, as atividades realizadas em parcerias com outros espaços sociais, a reunião de formação de educadores e os tempos e espaços criados para pensar e avaliar o currículo com os educandos jovens e adultos.

Este estudo é também fruto de minha trajetória como educadora nos movimentos sociais, nos estudos da academia, na atuação como coordenadora dessa escola, e nas discussões desenvolvidas nos espaços de discussão de políticas educacionais.

Palavras - Chaves: Currículo, Educação de Jovens e Adultos, Avaliação e Formação de Educadores.

ABSTRACT

This study approaches the educational field for young and adults, with the purpose of elaborating a curriculum for this public. With theoretical background in curriculum production, education for young and adults, and social education, the text intends to explain how the schools produces and work their curriculum for this public, and also will try to point out thoughts and contributions for its elaboration.

It also shows how this experience can advance and produce time and space, considering the particularities of young and adults students, in a curricular point of view, still marked by a disciplinary culture, and in the young and adults students field, by the systematization of effective purposes to work with this public.

The study had as reference, the school that I worked as a coordinator, during the period from 2001 to 2007. The informations occurred during activities that happened inside and outside the classrooms, promoted in other social environments, while capacitating educators, and during other times destined to think and evaluate the curriculum for young and adults students.

This study is a result of my course, and as my experience as an educator in the social area, in academic studies, as a coordinator, and with discussions concerning the educational policies.

Keys: Curriculum, young and adults students, avaliation, capacitation educators.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA EDUCANDOS JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS POSSÍVEIS.	14
1.1 Novas elaborações para a discussão do currículo na educação de jovens e adultos	15
1.2 Histórico da Escola em estudo	19
1.3 Contexto Histórico	23
1.4 Procedimentos Metodológicos	33
2 - ESPAÇOS SIGNIFICATIVOS NA ELABORAÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O TRABALHO COM EDUCANDOS JOVENS E ADULTOS.	37
2. 1 Algumas considerações iniciais sobre espaços significativos	38
2.2 Processo de Seleção dos educandos: Ponto de Partida para o desenvolvimento do Currículo.	40
2.3 Formação Continuada dos Educadores	44
2.3.1 A formação de educadores no campo da EJA	44
2.3.2 A formação continuada dos educadores e o seu significado	50
2.3.3 Registro de experiências significativas na formação dos educadores de EJA	53
3. TRAJETÓRIAS DOS EDUCANDOS JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	56
3.1 O encontro com os educandos jovens e adultos	57
3. 2 Diversidade geracional: possibilidades e desafios.	62
3.3 O desafio da continuidade e da permanência	65
3.4 A escola como um espaço sociocultural	70
3.4.1 Espaços socioculturais construídos por educandos e educadores	76
3.4.1.1 Projeto Identidade	77
3.4.1.2 Mapa Social	79
4 - A EXPERIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES E PRÁTICAS.	82
4.1 O início de um Percurso	83
4.2 Uma discussão sobre a história do Currículo	88
4. 3 Discutindo a disciplinaridade no Currículo	93
4.4 Problematizando propostas e projetos: dialogando com algumas experiências.	96
4.4.1 Elaborações e contribuições de algumas experiências	100
4.4.1.1 Módulos Temáticos da área de Química	100
4.4.1.2 Sarau Poético (Círculo Poético)	101
4.4.1.3 Portfólio de Comentário de Textos	103

4.4.1.4 Atividade da Área de Língua Inglesa	104
4.5 Algumas experiências diferenciadas de Avaliação	106
4.5.1 Algumas atividades propostas	108
4.5.1.1 Seminários Interativos	108
4.5.1.2 Júri Simulado: Discutindo Atualidades	111
4.5.1.3 Módulos Básicos de Aprendizagens	112
4.6 Organização do Tempo e do Espaço	116
4.6.1 Novas proposições para a organização dos tempos e espaços escolares	121
4.6.1.1 Além do cognitivo: afetividade e corporeidade	121
4.6.1.2 Grupo de Formação Humana	122
4.6.1.3 A formatura na escola se tornou um acontecimento	124
4.7 Pensar tempos e espaços com os jovens e adultos	127
4.7.1 Conselho Pedagógico e Entrevista com educandos egressos: espaços de escuta, de avaliação e de proposição.	128
4.7.1.1 Conselho Pedagógico: Construir coletivamente o projeto educativo da escola.	128
4.7.1.2 Entrevista com os educandos que concluíram o Ensino Médio	132
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
5.1 A complexa tarefa de concluir	135
5.2 Os educadores na EJA: principais atores/ interlocutores na efetivação de um currículo significativo para esses educandos.	136
5.3 A diversidade de sujeitos: desafios e possibilidades no interior de um currículo para a EJA.	138
5.4 A presença do adolescente na EJA	140
5.5 A escola inserida no contexto social mais amplo: a relação com outros espaços sociais e formativos.	142
5.6 A construção do Currículo: um processo contínuo	144
5.7 Um currículo que favorece uma educação para a vida	147
5.8 Problematizar uma cultura e discutir o significado	148
5.9 Novas Elaboraões e Proposições para a EJA	150
5.10 A construção do currículo: ressignificar projetos de vida para educandos e educadores.	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156

INTRODUÇÃO

A discussão de um currículo para a educação de jovens e adultos é ainda muito recente em níveis de políticas oficiais, pois estamos inseridos em uma cultura educacional que sempre se ocupou do conhecimento da criança e do adolescente. É nessa perspectiva que acredito que esse estudo poderá trazer acúmulo para o campo, ao analisar uma experiência que se propõe a discutir a construção de um currículo para educandos jovens e adultos.

Para desenvolver essa pesquisa analiso a experiência desenvolvida em uma escola particular, criada para educandos jovens e adultos que vivem em situação de risco e vulnerabilidade social. A escolha desse campo se deve ao caminho traçado por essa escola, ao implementar, em sua dinâmica, um movimento contínuo de reflexão e reelaboração de um currículo que responda às necessidades e especificidades do público jovem e adulto. No desenvolvimento de seu projeto educativo, a partir do encontro com a realidade desses educandos, essa experiência aceita o desafio de problematizar concepções e práticas anteriores. Esse movimento imprime uma nova dinâmica no interior dessa escola, problematizando concepções e convocando toda a comunidade educativa a ressignificar seus olhares, posturas e práticas.

Inicialmente levantei a hipótese de desenvolver esse estudo em uma escola pública. Entretanto, o aprofundamento das práticas e reflexões no interior da escola escolhida e as problematizações e conhecimentos ali construídos, levaram-me a essa opção, mesmo sendo esse meu local de trabalho. Existem, de fato, muitas experiências significativas no campo da EJA, porém poucas estão sistematizadas.

Sabemos que essa proposta não está pronta; ainda são grandes os desafios e nem temos todas as respostas. Como nos lembra Paulo Freire, somos seres inconclusos, em busca de um significado, de nossa completude. Muitas perguntas que faço são também perguntas atuais, do campo. Ao sistematizar a experiência intento aprofundar algumas questões do cotidiano do campo pesquisado, colaborando, assim, com a escola em estudo, com os campos do Currículo e da Educação de Jovens e Adultos.

Entre os achados e as elaborações destaco alguns que, segundo Schemelkes (1996), constituem as características principais de uma proposta educativa para essa população: o reconhecimento das necessidades dos educandos jovens e adultos; o rompimento com o paradigma compensatório; o valor social e político de um projeto educativo de EJA; a oferta de uma proposta diferenciada, que pensa tempos e espaços diferenciados; a vinculação com outros espaços e instituições para a efetivação do projeto educativo; a participação da sociedade civil; a formação dos educadores e a construção do conhecimento desse campo de ação.

Além de trazer algumas descobertas significativas para a educação de jovens e adultos e, de uma forma particular, para a discussão curricular desse campo, nessa pesquisa busco dialogar com outros estudos já sistematizados na área, tais como os estudos de Moll (2000), Cunha (2003), Fazi (2007), Soares (1987) e Haddad (1982). Dessa forma, este trabalho pretende colaborar também com a sistematização e a constituição de propostas e de conhecimentos sobre esse campo de ação educativa.

No primeiro capítulo apresento as minhas trajetórias na área educacional e também as trajetórias da escola onde desenvolvi o estudo, buscando justificar a escolha do campo para o desenvolvimento da pesquisa.

Para a discussão e construção de conhecimentos sobre os sujeitos jovens e adultos, dois espaços são significativos e se destacam nessa experiência: o Processo de Seleção de novos educandos e a Formação Continuada dos educadores. Ao longo do segundo capítulo analiso como a escola em estudo reserva tempos e espaços específicos para essas atividades e os lugares que essas ocupam no interior do projeto educativo.

No terceiro capítulo busco analisar as trajetórias e especificidades dos educandos jovens e adultos e como a escola em estudo enfrenta o desafio de considerar essas características, problematizando-as e tornando-as conteúdos significativos no espaço de discussão e elaboração do seu currículo. Esse movimento cotidiano delinea alguns achados e contribuições significativas para o campo do currículo, e de uma forma particular para o campo da educação de jovens e adultos. São essas possibilidades e contribuições que busco aprofundar no quarto capítulo.

É interessante observar que esse processo de reflexão e construção contínuo da proposta curricular na educação de jovens e adultos se constituiu, para a escola em estudo, como um dos principais instrumentos de avaliação e redimensionamento do projeto educativo. Nessa perspectiva a organização e o registro dessa nova prática colaboraram para que essa experiência ultrapassasse a simples constatação e se constituísse num conhecimento organizado. Nessa perspectiva, outros conhecimentos foram construídos tanto no que se refere aos educandos quanto no que se refere aos processos de ensinar e aprender. É nessa vertente que caminho para o complexo exercício de conclusão, apontando novas elaborações, desafios e proposições vivenciados por essa experiência de educação de jovens e adultos.

1

A ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA EDUCANDOS JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS POSSÍVEIS.

1.1 Novas elaborações para a discussão do currículo na educação de jovens e adultos.

O interesse por este estudo deriva de minha experiência como coordenadora em uma escola de educação de jovens e adultos que, em seus seis anos de funcionamento, vem discutindo e refletindo sobre a construção de um currículo significativo para seus educandos. Minha trajetória como coordenadora dessa escola é marcada pelo encontro cotidiano com um grupo de educadores que aceitaram o desafio de olhar para os rostos e as histórias concretas dos educandos que chegavam à escola. Em parceria com esses educadores, na reunião de formação continuada, nos seminários e grupos de estudos, nas escutas das histórias dos educandos e nas reuniões com os grupos de alunos, efetivamos um processo de problematização do currículo prescrito, a fim de construir um currículo concernente às demandas e necessidades formativas do público jovem e adulto.

As reflexões e os desafios que permearam a minha prática como coordenadora da escola em estudo acompanham a minha trajetória como educadora: no curso de pedagogia, na função de coordenadora de um centro socioeducativo para crianças e adolescentes, na coordenação de cursos de formação para educadores sociais em uma ONG e atualmente, como coordenadora da discussão do projeto educativo das escolas de EJA da Instituição¹ mantenedora da unidade onde desenvolvi o estudo.

Nesses seis anos, a discussão de um currículo significativo para educandos jovens e adultos vem sendo foco de meus estudos, seja na academia, seja na discussão

¹ A referida Instituição está presente no Brasil e em diversos países do mundo. Além de escolas formais, esta se ocupa também de Universidades e Unidades Socioeducacionais para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

com o grupo de educadores dessa escola, seja ainda nos espaços de discussão de políticas de educação de jovens e adultos organizados pela sociedade civil.

Minha trajetória nessa escola iniciou-se em 2001, quando fui contratada como coordenadora, juntamente com outros profissionais da Instituição, entre eles uma Assistente Social, para implementação do “turno noturno”. Tudo estava por ser feito. Mesmo com algumas questões já colocadas, como, por exemplo, acerca do espaço físico, da região do público alvo, entre outras, a proposta ainda não estava definida, pois tínhamos como pressuposto a necessidade de conhecermos as identidades e necessidades dos educandos para, a partir de então, pensarmos em uma proposta para esses sujeitos.

Essa escola para pessoas jovens e adultas fazia parte de um conjunto de unidades sociais e escolas formais dessa instituição. Para construção de seu projeto educativo, além dos princípios e ideais institucionais, esta experiência, ao longo de sua trajetória, busca fundamentos na história da educação popular, representada nas experiências socioeducativas da igreja e dos movimentos sociais e das universidades, ao reconhecer nesses espaços os paradigmas que melhor dialogam com as concepções de pessoa, de educação e de mundo.

Nessa perspectiva, no processo de criação da escola, a participação dessa instituição nos espaços sociais e de discussão de políticas públicas foi decisivo para sabermos as concepções e paradigmas que permeariam a efetivação desse projeto educativo. Na interlocução com esses espaços de discussão de políticas, um dos espaços mais decisivos para reflexão e discussão de um currículo para jovens e adultos foi justamente o Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos. Como aponta Soares (2002, p.9), “os Fóruns têm sido um espaço de pluralidade e de vitalidade do que acontece na educação de jovens e adultos”.

Com efeito, esses espaços são resultados de um movimento nacional de conhecimento, aproximação e articulação dos segmentos envolvidos com a EJA que, durante o ano de 1996, no período preparatório da V CONFINTEA, realizada em 1997, reconheceram a necessidade e a importância da organização, em nível estadual, de prosseguirem nas discussões relativas à educação de jovens e adultos. Em âmbito nacional, esse movimento foi responsável pela articulação dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS's), os quais se encontram em seu 10º ano de realização.

Na segunda fase de abertura da escola pesquisada, em 2001, o Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos foi um dos principais espaços de formação da equipe, pois possibilitou a esses educadores o acesso a questões e conhecimentos próprios do campo da educação de jovens e adultos e, ainda, a articulação com outros espaços de formação de educadores de EJA. Além de se constituir como espaço de formação, o Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos tornou-se também mais uma possibilidade de diálogo com diversas redes, públicas e particulares, da zona urbana e da zona rural, as quais trazem cotidianamente para a discussão as demandas dos sujeitos jovens e adultos, assim como a necessidade de se considerá-las na elaboração do Currículo.

É nessa vertente que os educadores dessa escola buscam dialogar com o Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, tomando-o como um dos espaços para interlocução, discussão e formação. Esse espaço possibilitou o contato com pessoas e discussões com perspectivas diferenciadas, no qual se falava da identidade dos educandos, de seus contextos de origem, da presença da juventude, das questões de gênero e etnia, do desemprego, das práticas culturais e da discussão política.

O movimento de refletir coletivamente é assim descrito na fala de Soares (2005, p.282):

Os fóruns têm desempenhado um papel político-pedagógico e de formação de extrema importância. O espaço de participação plural visa criar uma “articulação” entre as múltiplas instituições envolvidas com a EJA. Durante os encontros são realizadas trocas de experiências, possibilitando uma “socialização” do que se tem experimentado e produzido na diversidade de iniciativas de EJA. Dos encontros entre os atores resulta o fortalecimento entre protagonistas visando à “intervenção” na proposição de políticas educacionais de jovens e adultos.

Os encontros e as discussões desenvolvidos no Fórum Mineiro e no interior da escola remeteram-me às experiências vivenciadas no início da minha trajetória como educadora, anteriores a essa escola, em ONG's e nos movimentos sociais, em que o foco das ações voltava-se às identidades e às necessidades dos sujeitos atendidos. A informalidade desses espaços educacionais proporcionava maior flexibilidade e abertura para ousar e propor alternativas que respondessem às necessidades de formação do público atendido. Tal flexibilidade dos projetos sociais é quase natural, o que não acontece com a escola, que já traz em sua história e em suas marcas, aparelhos e formas de controle e rigidez.

Minhas experiências nos movimentos sociais, relacionadas às novas discussões com os educadores da escola e no Fórum Mineiro de educação de jovens e adultos, possibilitaram a proposição de uma discussão de uma nova proposta de escola, que se pautasse por princípios diferentes de uma visão compensatória ou supletiva, e que ousasse propor outras formas e concepções de organização dos tempos e espaços escolares.

A participação efetiva nesses dois espaços, quais sejam, o Fórum Mineiro de EJA, como espaço de diálogo e de discussão, e a escola como um espaço também de diálogo e de discussão, mas, também de encontro concreto com as necessidades dos educandos, levaram-me ao aprofundamento de minhas práticas e reflexões.

Determinaram, assim, meu interesse pelo tema do currículo, e, de uma forma particular, meu desejo de aprofundar os estudos sobre uma proposta curricular para os educandos jovens e adultos. Foi justamente a partir do reconhecimento das necessidades dos educandos, nas discussões e estudos desenvolvidos no Fórum, na formação continuada na escola, que surgiu a questão central deste estudo: qual seria o currículo pertinente a esses sujeitos?

Nesses espaços de encontro, discussão e construção de conhecimentos, vamos cotidianamente elaborando algumas contribuições para os campos da educação de jovens e adultos e do currículo.

1.2 Histórico da Escola em estudo

Ao tentar sistematizar essa história, retomo alguns acontecimentos marcantes para a construção da EJA da escola em questão, resgatando as experiências anteriores, os caminhos e possibilidades já traçadas, buscando imprimir as inovações e os desafios enfrentados pela realidade atual. O início de minhas atividades coincide com a abertura da nova fase vivenciada pela escola com a reabertura do “noturno”, o que significou a criação de um espaço educativo pensado especificamente para a educação de jovens e adultos.

A escola em estudo pertence a uma rede particular confessional, com escolas, faculdades e obras sociais no Brasil e em diversos países do mundo. A instituição mantenedora anuncia como sua missão a “educação de crianças e jovens, especialmente daqueles que vivem em situação de pobreza e vulnerabilidade social.”² Essa escola para jovens e adultos funciona em um espaço onde durante o dia funciona a escola particular, para 3.500 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

² Essa citação refere-se ao documento da Missão Educativa Institucional.

Para narrar, mesmo que sinteticamente, a história dessa instituição, procurei conversar com algumas pessoas que ali trabalharam nos anos anteriores. Foi possível perceber como a escola, ao longo dos anos, baseou-se em propostas e objetivos diferenciados, ainda que eles se fundamentassem nos mesmos princípios institucionais.

A escola diurna iniciou suas atividades em 1º de março de 1950, em regime de externato, primeiramente para o público masculino e, alguns anos mais tarde, também para o público feminino. Por 14 anos essa escola funcionou somente durante o dia. Em fevereiro de 1964, ela abriu suas portas para o funcionamento do turno da noite. Essa primeira fase de funcionamento do noturno estendeu-se até o ano de 1998, quando a instituição decidiu encerrar suas atividades no referido turno, devido às mudanças na legislação referente à filantropia. Nesse período, a escola funcionava, no noturno, em um formato e organização diferente do vigente atualmente, pois era aberta a todos aqueles que desejassem estudar à noite, e não somente aos jovens e adultos das camadas populares que vivem em situação de pobreza, tal como ocorre hoje.

A iniciativa pela reabertura do noturno em 2001 nasceu do encontro entre a demanda das comunidades do entorno, onde se insere a escola, e o desejo da instituição de reavivar o espaço destinado a jovens e adultos. A partir dessa nova proposta, a instituição abraçava o desafio de abrir uma escola para alunos trabalhadores e de conferir-lhe uma identidade própria.

Nesse período o Curso de Educação de Jovens e Adultos da Escola em estudo, como era denominado nesse período, oferecia as modalidades de Ensino Fundamental e Médio, se caracterizando como presencial, funcionando de 2ª à 6ª feira, de 18h40min às 22h, organizado em séries semestrais. Cada hora/aula tinha a duração de 45 minutos, com um intervalo diário de 20 minutos. Os intervalos de 6ª feira tinham uma duração

maior, para possibilitar o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais, desenvolvidas em parcerias com ONG's e universidades.

As disciplinas, componentes da Base Nacional Comum, organizavam o Currículo da experiência em estudo, já apontando desde o início os desafios impostos à uma proposição curricular que se limita a uma concepção disciplinar do currículo. A tabela 01 indica a porcentagem da oferta de cada disciplina no Ensino Fundamental e Médio da escola:

Percentual de cada disciplina em relação à carga horária total do Plano Curricular		
Disciplinas	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Português	20%	15%
Artes	10%	5%
Matemática	20%	15%
História	15%	10%
Geografia	15%	10%
Inglês	5%	5%
Ciências/Biologia	15%	15%
Física	_____	10%
Química	_____	15%

Tabela 01

Segundo registros da coordenação da escola o encontro com as necessidades concretas dos educandos jovens e adultos motivaram a problematização da prática pedagógica, gerando um movimento de reflexão e discussão da proposta de escola oferecida a esse público. Nessa perspectiva, a reunião de formação de educadores foi um espaço fundamental para discutir a elaboração de um currículo para esse público.

Nesse movimento de desconstrução de concepções curriculares e novas elaborações, algumas perguntas se destacaram, como nos demonstram alguns recortes dos registros da coordenadora, referente às discussões nas reuniões com o grupo de educadores:

- a) Quem é o educando da EJA?

-
- b) Por que iniciar com esse conteúdo?
 - c) Qual o valor desse conteúdo para a vida do nosso aluno?
 - d) Como construir um currículo significativo e ainda ajudar os nossos educandos a enfrentarem as regras impostas pela sociedade, como por exemplo: vestibular, concursos e ENEM?
 - e) Qual a concepção de escola do nosso aluno? O que ele espera da nossa escola?

Constatarei, que esse movimento de discussão e problematização da prática é uma dinâmica contínua nessa experiência educativa. Muitas vezes esse movimento trouxe para o interior do projeto educativo alguns momentos conflituosos, mas se evidenciou também como uma dinâmica propositiva, ao favorecer a ruptura de paradigmas e a construção de novas concepções curriculares.

A partir da análise do trecho referente ao Regimento Escolar, observei que a escola buscou problematizar a concepção curricular centrada nas disciplinas e começou a elaborar uma proposta a partir de temas significativos para a vida do educando da EJA. As disciplinas ainda organizavam os horários de aulas dos professores da escola, mas não eram os seus conteúdos a determinarem a organização dos tempos e espaços, mas sim as diversas necessidades apresentadas pelo público jovem e adulto.

Entre 2001 e 2004, o noturno, denominado “Curso de Educação de Jovens e Adultos”, constituía apenas mais um dos segmentos de ensino da escola diurna. O caminho traçado pela equipe da educação de jovens e adultos criou, no interior da instituição, um canal de discussões e reflexões que favoreceu a decisão institucional pela efetivação de um espaço, ou melhor, de uma identidade específica para a experiência educativa desenvolvida no turno da noite. A garantia dessa identidade vem trazer para a discussão novos paradigmas, visíveis também na forma de conceber e organizar os documentos que organizavam a vida escolar. Abaixo, dois artigos³ do Regimento Escolar da experiência em estudo demonstram os passos perseguidos por

³ Os artigos 25 e 27 referem-se ao texto do Regimento Escolar da EJA em estudo.

essa escola para garantir a identidade e as necessidades dos educandos na construção do currículo da escola.

ART. 57 - O Programa da Educação de Jovens e Adultos será organizado em Módulos Temáticos de aprendizagens:

- a) os Módulos Temáticos de Aprendizagem definirão a organização dos tempos e espaços;
- b) cada módulo será definido por uma competência social;
- c) as disciplinas ou áreas do conhecimento, componentes da Base Nacional Comum, serão contempladas de forma interdisciplinar nas temáticas propostas em cada módulo;
- d) a duração de cada módulo estará prevista na organização dos planos e programas;
- e) a organização dos módulos atenderá aos objetivos educacionais propostos para um Programa com as peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos;
- f) as situações de aprendizagens propostas nos módulos, possibilitarão a integração e o diálogo permanente entre os conhecimentos construídos na escola e aqueles adquiridos no mundo do trabalho, em casa, na comunidade, no patrimônio cultural, científico e histórico da humanidade.

ART. 59 - Os módulos temáticos de aprendizagem definirão a organização do currículo, numa perspectiva integral/global, incorporarão os saberes construídos ao longo da vida do educando na construção dos novos saberes, integrando e ressignificando os conteúdos das disciplinas que compõem a base nacional comum, abordando as áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar.

Dessa forma, em setembro de 2004, a instituição criou a Escola “X” destinada à educação de pessoas jovens e adultas. Além de um reconhecimento junto ao Conselho Estadual de Educação, essa se torna mais uma das unidades educacionais, colaborando para a discussão desse novo paradigma em outras escolas noturnas da instituição.

1.3 Contexto Histórico

A educação de jovens e adultos da “Escola X” nasceu em um momento em que a EJA se reconfigurava como um campo específico de ação educativa. As pesquisas

desenvolvidas pelas universidades, em seus centros de ensino, pesquisa e extensão, começavam a assumir os jovens e adultos em seus processos de formação como focos de pesquisas. Ademais, nesse percurso, a educação de jovens e adultos vem encontrando condições favoráveis para se afirmar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de propostas pedagógicas. Como observa Soares,

as práticas desenvolvidas nos movimentos sociais, nas organizações não governamentais, nos governos municipais, nas universidades foram ressignificando a educação de jovens e adultos. Temos hoje uma diversidade de projetos, de propostas, de programas resultantes do rompimento com a padronização que marcou a educação de adultos a partir da LDB 5.692/71. Estamos em um período de transição, convivendo com antigas práticas como a do “ensino supletivo”, marcada pelo aligeiramento do ensino, e uma nova concepção de educação expressa pelo direito e por uma educação de qualidade. (SOARES, 2002, p. 7-8),

No que concerne às políticas oficiais, o MEC cria a SECADE – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – e, ao assumir a responsabilidade pela EJA, o Estado situa esse campo de ação educativa na Educação Básica através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB). Em níveis estaduais e municipais são criados setores específicos para o gerenciamento da EJA como, por exemplo, as Diretorias de Educação de Jovens e Adultos. No âmbito da sociedade civil, as ONG’s, igrejas e movimentos sociais continuam o movimento de interlocução com as universidades e com o poder público pela efetivação e oferta de propostas adequadas às características e necessidades desse público.

Para se pensar uma escola voltada à educação de jovens e adultos, é preciso, como se constatou neste estudo, reconhecer as especificidades humana, social e cultural dessa fase da vida. O contexto que condiciona e orienta as vivências desse público traz para o interior da escola uma vida que deve ser atentamente considerada na elaboração

do currículo. Dessa forma, podem ser redimensionados os tempos e os espaços escolares a partir da pluralidade e das necessidades desses tempos de vida.

A instituição mantenedora da escola em estudo, ao se propor a reabertura desse espaço, visava atender às pessoas jovens e adultas, moradoras das vilas do entorno no qual se situa, resgatando um dos seus princípios fundamentais: “a preferência deve ser pelos mais empobrecidos, por aqueles que não têm acesso aos bens culturais e materiais”.⁴

Os princípios institucionais, aliados à inserção da instituição nos espaços de discussão de políticas públicas e dos movimentos de educação popular, colaboraram para a definição dos pressupostos e dos rumos que deveriam ser seguidos, das parcerias a serem firmadas e da definição dos espaços de interlocução e de formação. Portanto, não se trata da proposição de projetos acelerados, supletivos e compensatórios, mas da proposição de um espaço educativo visando ao fortalecimento e ao desenvolvimento de seus sujeitos.

Ao reiniciar a experiência da escola noturna, a equipe responsável por esse movimento buscou dialogar com outras instituições educativas e sociais presentes nas comunidades do entorno, através das lideranças comunitárias e dos coordenadores dos projetos sociais já existentes, com o objetivo de conhecer as demandas e as expectativas da população em relação à escola. Essa interlocução propunha-se conhecer, ainda que superficialmente, as características e necessidades das pessoas atendidas na escola, além de favorecer a participação dessas instituições nas reflexões iniciais do projeto educativo. Esse processo foi fundamental para conhecermos as demandas, promover a divulgação e, principalmente, para iniciar uma interlocução que possibilitou criar uma rede de atendimento, articulada à escola, para, coletivamente, atender às necessidades formativas dos educandos.

⁴ Citação referente ao documento da missão institucional.

Com essa iniciativa, a proposta era reconhecer o papel significativo que tais instituições possuem no âmbito das comunidades, no que diz respeito à discussão e à elaboração de políticas locais, e, principalmente, reconhecer os conhecimentos e saberes que essa população já traz consigo sobre sua realidade e sobre aqueles que ali vivem. Esses propósitos confirmam também mais um traço característico das experiências de educação popular, ou seja, a abertura à participação de outros sujeitos sociais para a realização de seu projeto educativo. Como pontua Arroyo:

a EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo (Arroyo, 2005, p.31).

Nesse percurso de diálogo, conhecimento e inserção, acessamos também a realidade de muitas escolas noturnas, cursos supletivos e projetos comunitários. O que mais me chamou a atenção foram as diversas experiências de ensino supletivo organizadas pela iniciativa privada. A partir das reuniões com diretores e coordenações desses cursos, verifiquei que a maioria dessas propostas possuía uma característica supletiva ou era uma adaptação da proposta da escola diurna. Essa percepção confirma o que nos diz Arroyo sobre o campo da educação de jovens e adultos:

o campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa trajetória. 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 semeaduras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história. (ARROYO, 2005, p.19)

Nesse sentido, observei que após todos esses movimentos importantes no campo do direito, a EJA ainda não conseguiu garantir e efetivar ações concretas, pois as propostas atuais refletem visões tecnicistas de educação, ou seja, têm como referência

os cursos supletivos, os telecursos, os quais se apresentam com paradigmas compensatórios e reparadores. Nesse contexto, a educação de jovens e adultos dessa escola nasceu em um contexto nacional marcado por iniciativas de políticas emergenciais e transitórias, e um intenso movimento de discussão, elaboração e luta pela efetivação de políticas públicas, de formação de educadores e de produção referentes a esse campo. De acordo com Di Pierro,

mais de três décadas se passaram e mesmo após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96, a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância e na adolescência.(...) (DI PIERRO, 2005, p.1118)

É histórica essa lacuna entre a afirmação de uma política educacional oficial no campo do direito e a sua não efetivação no campo concreto. Ainda segundo Di Pierro,

Ao final dos anos 40 do século passado foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, que disseminaram pelo território brasileiro campanhas de alfabetização. No início da década de 1960, movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas. Diretriz totalmente contrária teve o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) da década de 1970, conduzido pelo regime militar no sentido de sua legitimação (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

Nesse mesmo período, em que o sistema educacional foi direcionado a atender às necessidades de formação colocadas pelo modelo socioeconômico, a escolarização básica para jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino com a Lei 5.692, de 1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o ensino supletivo. A ampliação da escolarização obrigatória de quatro para oito anos ocasionou o aumento das exigências de certificação colocadas pelo mercado de trabalho, o que

colaborou para a efetivação das experiências de ensino supletivo como forma de compensar a escolarização não realizada na infância e na adolescência.

Motivados pelas manifestações sociais, políticas e culturais, os anos 1980 foram marcados por algumas mudanças de paradigmas no âmbito dos governos municipais, fato que não observamos em nível estadual, pois as propostas atuais pensadas para essa população ainda se referem às práticas supletivas e compensatórias. As décadas de 1980 e 1990 trouxeram alguns marcos significativos para o campo da educação de jovens e adultos. A Constituição de 1988 garantiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental público e gratuito em qualquer idade. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº/9394/96, trouxe um espaço específico dedicado à educação básica de jovens e adultos e reafirmou os direitos destas pessoas a um ensino básico adequado às suas especificidades e peculiaridades e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente na forma de exames supletivos. Segundo Simões e Eiterer,

a partir da Constituição de 1988 e da LDB, a escolarização de jovens e adultos configura-se como campo de ensino e pesquisa. Contemplada na legislação como direito, essa escolarização passa a apontar a necessidade de investigação e construção de alternativas para as demandas do ensino relacionadas à especificidade desse público, tais como a formação de educadores de jovens e adultos, a organização de um currículo apropriado, a produção de material didático adequado e a elaboração de estratégias de ensino diferenciadas. (SIMÕES; EITERER, 2005)

Ainda em nível nacional, com a Resolução CNE/CEB nº 11/2000, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, definindo-a como modalidade da Educação Básica e como direito de todos, rompendo com a idéia de compensação e trazendo as concepções de reparação, equidade e qualificação.

Em nível internacional, um marco importante para a educação de jovens e adultos foi a 5ª Conferência Internacional de Hamburgo (CONFINTEA), realizada em julho de 1997, na cidade alemã. Nessa Conferência foi proclamado o direito de todos à

educação continuada ao longo da vida. Segundo a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos :

A Conferência de Hamburgo teve entre seus objetivos: manifestar a importância da aprendizagem de jovens e adultos e conceber compromissos regionais numa perspectiva de educação ao longo da vida que visasse facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo, de promover uma cultura de paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo e de construir uma relação sinérgica entre educação formal e não-formal. (MEC-2002, p.19)

Esse documento trouxe paradigmas fundamentais para o campo da educação de jovens e adultos como, por exemplo, a concepção de educação ao longo da vida que vem problematizar e romper com a idéia de que as idades adequadas para aprender são a infância e adolescência. Alguns estudos demonstram que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer idade, ainda que o pertencimento a determinados grupos socioculturais ou etários possam determinar a variância nas funções, características e ritmos cognitivos. A idéia de educação ao longo da vida é fundamental, pois vem romper com a concepção de que a idade apropriada para aprender era a infância e a juventude. Tal compreensão colocava a educação de jovens e adultos como uma modalidade de ensino responsável pela recuperação de um tempo perdido, caracterizando-a, portanto, como um ensino supletivo e compensatório. Como nos demonstra Di Pierro,

(...) já não subsiste a suposta correspondência entre etapas do ciclo vital, processos de formação e engajamento na produção, pois diante das rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e na juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo-se a educação permanente. A necessidade da educação ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre gerações, as quais a educação de jovens e adultos pode ajudar a reduzir. (DI PIERRO, 2005, p. 1119)

Pelo que observei, a necessidade de certificação devido às demandas colocadas pelo trabalho é um dos principais fatores que trazem esses educandos de volta à escola. Em sua maioria, esses alunos procuram a escola noturna com a idéia do curso supletivo, uma vez que já se “perdeu muito tempo”, e o “patrão não pode mais esperar”. A interlocução com esse público inicia-se exatamente nesse ponto, ou seja, trata-se de discutir uma proposta educativa significativa, capaz de agregar as necessidades dessas pessoas e, ao mesmo tempo, ampliá-las, ajudando-as a compreender o valor do projeto educativo. Segundo Dayrell,

(...) os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo das possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos. (DAYRELL, 1996, p.144)

Dessa maneira, verifiquei, na discussão cotidiana dessa escola, que as proposições e os objetivos de um projeto de formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas devem responder às múltiplas necessidades formativas desses sujeitos, ainda que inicialmente a demanda colocada por eles seja somente a certificação. Verifiquei ainda que um currículo voltado a esse público precisa olhar e acolher essas histórias particulares e, ao mesmo tempo, possibilitar a esses educandos ampliarem seus desejos, interesses e perspectivas. Conforme orienta Di Pierro,

ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. (DI PIERRO, 2005, p.1118)

Pude observar que, ao propor novos tempos e novos espaços, essa equipe se depara com as dificuldades colocadas por uma cultura escolar padronizada, efetivada ao longo da história da educação do nosso país. Esses sujeitos estão em uma fase da vida na qual já são protagonistas: trabalham, criam os filhos, lideram grupos na comunidade, criam alternativas de trabalho e renda em função do desemprego para garantir a sua sobrevivência e de sua família. Como premissa, verifiquei que a questão posta para professores e gestores dessa escola é compreender como esse protagonismo e esse saber construído nos diversos espaços sociais poderão ser considerados na construção curricular cotidiana.

A quase inexistência de projetos e materiais didáticos específicos para o trabalho com esse público, vem criando, no interior dessa escola, um movimento novo, a partir do qual a equipe busca conhecer os alunos, suas necessidades, expectativas e interesses. A partir do reconhecimento desses sujeitos, vem se evidenciando que, se este é um público jovem e adulto, a escola que se propõe não é aquela pensada para crianças e adolescentes. As especificidades colocadas por uma escola pensada para esse público, colocam no interior da discussão curricular a necessidade de uma diversidade de objetivos, projetos e intervenções, caracterizando a escola para educandos jovens e adultos como um espaço de encontros, de diálogos e de interlocuções internas e externas.

O reconhecimento da especificidade dos educandos coloca-nos diante da necessidade de intervenções e propostas educativas diversas, como nos aponta Arroyo:

(...) De fato, a abertura à diversidade tem sido um traço da história da EJA. Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de

organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas... e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas(...). (ARROYO, 2005, p. 31)

Neste estudo verifiquei que, ao se propor a construção de um currículo direcionado aos educandos, a escola vem criando um caminho diferenciado e inovador, à medida que discute e valoriza espaços como o processo de seleção de educandos, a formação de educadores, a problematização da cultura disciplinar e a valorização de formas diferenciadas de conceber a avaliação e a organização dos tempos e espaços. As respostas encontradas nos espaços de escuta dos sujeitos desse processo educativo e o diálogo com os espaços de discussão das políticas de educação de jovens e adultos trouxeram conteúdos, temáticas e discussões fundamentais para a concepção e construção de um projeto educativo para esses educandos.

Nesse processo de construção cotidiana do currículo, não somente os projetos, objetivos e perspectivas dos educandos se ampliaram, como também os objetivos e as perspectivas dos educadores. Poderíamos dizer que os objetivos educacionais nascem do encontro entre a vida e as perspectivas dos educandos e a necessidade dos educadores, provocados por essa realidade, de construção de um espaço educativo a partir do qual pudesse brotar a esperança, a alegria e o encantamento. No sexto ano de construção de uma escola para jovens e adultos, poderíamos dizer que ainda nos encontramos em meio aos desafios, mas, ao mesmo tempo, poderíamos também já apontar algumas propostas diferenciadas que poderão colaborar para a efetivação de políticas educacionais para esse campo de ação educativa.

1.4 Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento deste estudo adotei a abordagem qualitativa, pois esta possibilitou-me elaborar um plano de trabalho aberto e flexível, o que permitiu ao longo do estudo utilizar diferentes focos de investigação.

Ao longo desta dissertação trago alguns processos vivenciados por essa escola na construção cotidiana de seu currículo, analisando-os a partir das observações, da leitura de documentos institucionais, de entrevistas com diversos sujeitos e do diálogo com o referencial teórico.

De acordo com Flick,

os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa está na escolha correta de métodos e teorias oportunas, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2004, p.152).

Flick (2004) cita Denzin (1989, p. 157-8) para definir a observação participante: “como uma estratégia de campo que combina simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação diretas, e a introspecção” (FLICK, 2004, p.152). Essa técnica pressupõe também um contato mais prolongado no campo, uma concepção de processo. Uma vez que este estudo foi desenvolvido em meu espaço de trabalho, onde atuo como coordenadora, já me encontro totalmente imersa no campo de pesquisa. Tal procedimento favoreceu o acompanhamento dos diversos processos aqui analisados.

Na apresentação das entrevistas optei por apresentar as perguntas e os seus resultados ao longo do texto, evitando colocá-las ao final da dissertação, sob a forma de anexos. Foram vários os sujeitos entrevistados: professores, assistente social, educandos

e direção. Além dos resultados das entrevistas, analisei também os registros diários da coordenadora pedagógica e dos professores.

Para a análise dos dados, além de algumas entrevistas, analisei também os documentos, as fotos, os registros da formação dos educadores, as pautas de reuniões com a direção e o material de divulgação de eventos desenvolvidos pela escola. São consideradas as situações de aprendizagem, por meio da observação da sala de aula e de outros espaços de aprendizagem, bem como o material didático produzido e utilizado pelo professor e o material produzido pelo aluno.

No que tange o acompanhamento dos alunos, destaco uma entrevista com a Assistente Social da escola. Os espaços criados por esse serviço como, por exemplo, o Processo de Seleção de novos educandos, também é analisado, com vistas a avaliar suas estratégias, objetivos e concepções. A formação continuada é um dos espaços de discussão e construção curricular, portanto, esse foi também um dos locais privilegiados para a coleta de dados. Além da observação das reuniões de formação continuada, dos registros das discussões e da entrevista com um grupo de educadores, analisei também os registros, os documentos e as estratégias acerca desse espaço. Como participante do campo de pesquisa, esta trajetória me permitiu a utilização de muitos registros de falas de educandos e educadores, registros esses documentados pela coordenadora pedagógica, pela Assistente Social e pelos professores. Observei que o exercício do registro era uma prática constante da escola em estudo, com vistas a garantir a sistematização dos processos e de instrumentos possibilitadores da discussão e problematização das experiências desenvolvidas.

Além do campo da educação de jovens e adultos, tomei como referencial teórico a produção referente ao estudo sobre currículo e de outros aspectos que permeiam a

discussão curricular, como a formação dos educadores, a avaliação, a sala de aula e a organização do tempo e do espaço.

Pretendo aprofundar as discussões nas quais se insere o currículo da educação de jovens e adultos, a trajetória da educação de jovens e adultos no país, focando os limites e controvérsias enfrentadas pela ausência de uma política educativa efetiva na área, e os aspectos que podem ser observados na constituição e construção cotidiana do currículo, a fim de destacar, nessa experiência, as propostas que já apontam inovações para o campo do currículo da EJA. Sendo o campo de pesquisa o meu local de trabalho, defini alguns espaços, atividades e grupos que mais elementos poderiam trazer para a coleta de dados: a sala de aula, os momentos culturais, as reuniões de formação dos professores e dos gestores e os espaços de construção e avaliação da proposta curricular.

O público jovem e adulto já se encontra inserido em diversas práticas sociais. Dessa forma, busquei analisar como a escola se articula a outros espaços sociais, visando responder às necessidades de discussão e formação desses sujeitos. Para esse fim, estudo as atividades e projetos que são desenvolvidos no âmbito da escola em parceria com outros espaços sociais formativos, como por exemplo o “Grupo de formação Humana” que é desenvolvido por um grupo de psicólogos pertencentes à uma ONG, parceira da escola em estudo.

O protagonismo vivenciado por jovens e adultos pressupõe também uma possibilidade de participação nas discussões dos tempos e espaços do currículo da escola. A esse respeito, interessa-me também avaliar como essa escola insere a participação desses sujeitos na elaboração do seu projeto educativo. Conforme indico ao longo do estudo, essa experiência de construção do currículo quer discutir um paradigma curricular que considera as necessidades dos sujeitos. Nesses termos, abordo também o modo como a escola discute as dimensões da corporeidade, do lazer e das

práticas culturais. Para esse fim, analiso os espaços, os documentos e o material de divulgação referentes a tais atividades.

No que se refere a espaços de discussão das identidades dos sujeitos e de construção de conhecimento sobre as necessidades dos educandos jovens e adultos, no próximo capítulo analiso dois espaços muito significativos: o Processo de Seleção de novos educandos e a Formação Continuada dos educadores. Ao longo desse capítulo analiso como a escola em estudo reserva tempos e espaços específicos para essas atividades e os lugares que essas ocupam no interior do projeto educativo.

2

ESPAÇOS SIGNIFICATIVOS NA ELABORAÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O TRABALHO COM EDUCANDOS JOVENS E ADULTOS.

2.1 Algumas considerações iniciais sobre espaços significativos

A escola está inserida em um contexto social amplo; os educandos, por sua vez, também estão inseridos em contextos que ultrapassam a situação imediata da escola. Essa realidade é muito mais abrangente e não envolve somente o universo escolar, mas também os diversos contextos socioculturais em que esses educandos estão inseridos. Desse modo, pensar uma proposta curricular envolve um leque de fatores que, em sua construção cotidiana, provoca uma infinidade de encontros entre culturas, identidades, concepções, vivências e experiências. Ao se perguntar quem são os educandos jovens e adultos, o grupo de educadores busca cotidianamente conhecer a realidade desses sujeitos e construir novos conhecimentos sobre a realidade com a qual interage. Pode verificar neste estudo que essa discussão e construção acontecem nos espaços formais, como o processo de seleção de novos alunos, na sala de aula, na reunião de educadores e nos seminários e capacitações desenvolvidos pela escola, mas acontece também nos espaços informais, nos intervalos, nos corredores e nas saídas. Segundo Hoz,

a educação corre o risco de converter-se em uma soma de atividades e de aprendizagem desconexas e incompletas, que em vez de integrar a pessoa, desagregam-na, obscurecendo o sentido da vida e debilitando a capacidade de ordenamento da própria vida no meio de inúmeras solicitações (HOZ,1998, p. 31).

Nessa perspectiva, conclui que discutir um currículo para a EJA pressupõe conhecer essa vida, que é entrelaçada por uma série de encontros travados nos diversos âmbitos onde esses educandos estão inseridos. Para além dos conteúdos das diversas disciplinas, a realidade desses alunos trazem conteúdos vivos. Observei que o grande desafio para os educadores está na interação ou não entre os conhecimentos escolares e a vida dos educandos, com todos os seus interesses e projetos.

Às questões relativas à unidade e ao significado somam-se também a questão da diversidade de grupos presentes em uma mesma turma ou período. Essa realidade era formada por uma diversidade de identidades que no dia-a-dia da escola demonstravam a discrepância de pensarmos tempos, espaços e objetivos educativos estanques para pessoas com características e projetos de vida tão diferenciados, ainda que as exigências humanas de felicidade, de verdade, de justiça, sejam sempre as mesmas.

A cultura escolar disciplinar deixou suas marcas não somente nos alunos que desejavam retomar seu processo de escolarização, como também em alguns professores. A concepção de currículo trazida pelos professores e pelos estudantes jovens e adultos era a concepção das disciplinas. Este foi o maior desafio a ser enfrentado na construção de um currículo que fosse significativo e respondesse às demandas colocadas pelo contexto atual do vestibular e dos concursos, mas que também trouxesse questões mais abrangentes para a conscientização e formação dos educandos.

Além de uma cultura escolar disciplinar, um outro fator desafiador para esta equipe é o caráter ainda incipiente da política educacional voltada à educação de jovens e adultos. Observei que mesmo frente aos desafios, esses dois fatores são problematizados por esses educadores, no encontro com os rostos concretos dos educandos. Esses educadores se mobilizam e instauram uma dinâmica dialógica e participativa, buscando se perguntar sobre as propostas oferecidas a esses educandos, efetivando, assim, um caminho de construção de conhecimento sobre os processos educativos e sobre o trabalho com esse público. Para problematizarmos a cultura escolar formal e refletirmos sobre a construção e a proposição de um novo projeto educativo, dois espaços foram fundamentais: o Processo de Seleção de novos educandos⁵ e a Formação dos Educadores.⁶

⁵ - O Processo de Seleção de novos educandos é feito no mês de novembro em período já definido no Cronograma de atividades da Escola. Neste processo, somente a primeira etapa é eliminatória, pois ela

A seleção dos educandos nos possibilitou diagnosticar e conhecer as histórias e expectativas dos educandos jovens e adultos, e a formação dos educadores por ser o espaço mais concreto de ajuda ao educador a olhar para a sua experiência educativa e a refletir sobre os objetivos e projetos propostos à luz do encontro com as identidades dos alunos.

2.2 Processo de Seleção dos educandos: Ponto de Partida para o desenvolvimento do Currículo.

Observei no curso desta pesquisa que conhecer quem são os educandos possibilitou aos educadores concretizarem práticas pedagógicas capazes de ajudar os educandos a iniciarem um caminho de conscientização de si e de suas potencialidades. Esse currículo aparece, então, como espaço de elaboração, de conhecimento e reflexão de quem se é, do que é o outro e das múltiplas possibilidades da condição de pessoa humana. Verifiquei que o processo de seleção dos educandos aparece como uma das primeiras possibilidades de escutar, olhar e dar voz aos jovens e adultos que procuram esta escola. Esse processo possibilita trazer para a discussão curricular as necessidades, expectativas, projetos e sonhos dos futuros estudantes jovens e adultos. As realidades, mesmo que inicialmente superficiais, são trazidas à tona e se tornam pauta no processo de formação dos educadores e na discussão acerca de um projeto educativo voltado a esses sujeitos.

Após o término do processo de seleção, é elaborado um relatório com o perfil dos educandos e com várias outras informações colhidas referentes às suas histórias e seus projetos de vida. Esse relatório se torna um das pautas mais significativas na

tem como objetivo selecionar o público a que se destina esta escola, ou seja, o público que vive em situação de vulnerabilidade social, com renda *per capita* de um salário mínimo, referindo-se ao instituído na Lei Orgânica da Assistência Social –LOAS.

⁶ A reunião de formação dos educadores é o espaço de discussão e planejamento de todo o projeto educativo. Acontece semanalmente, com duração de 1h e 30min, às terças-feiras, antecedendo o início das aulas.

reunião de educadores. A avaliação socioeconômica é a única etapa eliminatória desse processo, pois além de garantir que a escola atenda o público ao qual se destina – jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social – o número de vagas é limitado.

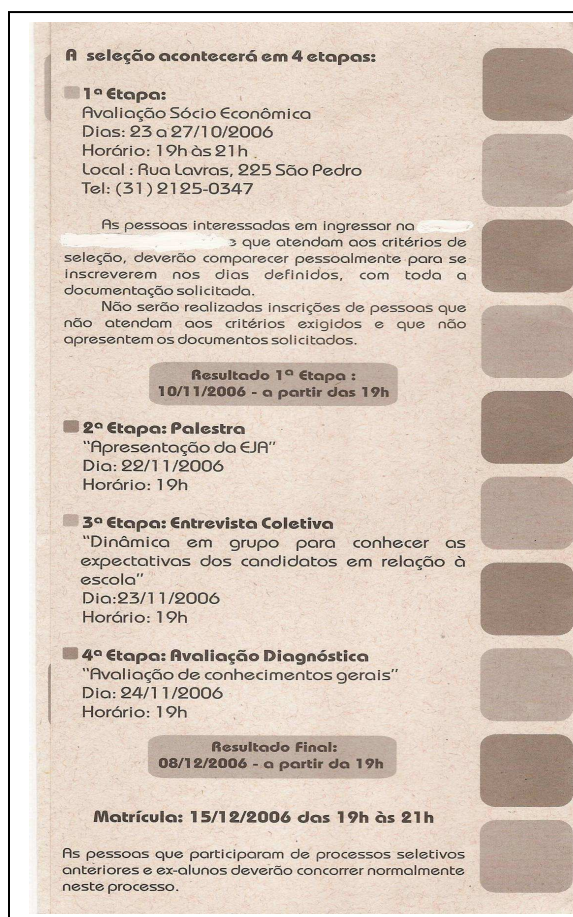


Imagem 01 ⁷

Esse espaço tem como um dos seus objetivos acolher e escutar essas pessoas jovens e adultas que trazem em sua bagagem experiências de vida tão significativas. Nesse processo é possível identificar também elementos que posteriormente serão discutidos e integrados na elaboração da proposta educativa. Vê-se abaixo parte do folder do processo de seleção de novos educandos da escola:

⁷ Uma das faces do folder divulgando as etapas do processo de seleção de novos educandos.

Acolher pressupõe olhar, escutar, dar espaço para essas histórias que chegam na escola, como nos fala Arroyo:

por que não ouvir as crianças, adolescentes e jovens e adultos de nossas escolas? – propôs uma professora. Alguma coisa sabem sobre si mesmos’. Ouvir o que sabem sobre si mesmos pode ser uma forma de valorizá-los. Vai se criando o consenso que se pretendemos conhecer e entender os alunos, um caminho pode ser confrontar nossas imagens sobre eles com suas próprias imagens. Há muitas formas dos(as) alunos(as) falarem de suas vidas, de suas trajetórias humanas e escolares. Dando voz àqueles que por tanto tempo foram silenciados, suas auto-imagens podem destruir tantas imagens estereotipadas que pesam sobre eles. Suas falas podem ser menos preconceituosas do que tantos discursos da mídia, da política e até da pedagogia. Nada melhor para rever nosso olhar sobre a infância, a adolescência e a juventude do que confrontá-lo com seu próprio olhar (ARROYO, 2004, p. 81).

As três últimas etapas desse processo têm como objetivo conhecer os novos educandos, suas histórias, seus projetos de vida, suas perguntas e dificuldades. A partir de algumas expectativas dos educandos, colhidas em momentos de entrevistas e de seleção de novos alunos, colocamos algumas perguntas como: “por que você parou de estudar?”; “por que você deseja voltar a estudar?”; “quais as suas expectativas com relação à escola?”. Diante dessas perguntas, algumas respostas: “Fazer a Universidade”; “prestar Concursos”; “ajudar os filhos a fazerem o dever de casa”; “permanecer no emprego”; “estar nas conversas sabendo o que está sendo dito” (frase de uma manicure que trabalha em um salão de beleza de uma região de classe média alta de Belo Horizonte); “ler os rótulos em inglês dos cosméticos” (cabeleireira); “ter uma vida digna.”

Essa diversidade de interesses, expectativas e projetos de vida descreve a variedade de experiências, tempos e vivências dos sujeitos que compõem o público da EJA. Conforme orienta Gomes:

(...) os jovens e adultos, em toda e qualquer sociedade, vivenciam múltiplas e diferentes experiências sociais e humanas. Sendo assim, suas temporalidades, trajetórias, vivências e aprendizagens não são as mesmas, e, mesmo que participem de processos socioeconômicos, políticos e educativos semelhantes, esses sujeitos atribuem significados e sentidos diversos à vida, à

sociedade e às práticas sociais das quais participam no seu cotidiano. Esse processo está intimamente relacionado com a vivência do seu ciclo/idade social de formação (GOMES, 2005, p.87-88).

Observamos que iniciar um projeto educativo tendo presente histórias, desejos e interesses dos educandos, problematiza as diversas concepções presentes no contexto escolar, muda a relação educativa e também a forma de conceber aquilo que é significativo na proposição curricular. Esse educador está diante de uma pessoa humana, não somente de um aluno. Essa perspectiva cria, no interior da dinâmica educativa entre os educadores e na relação entre educandos e educadores, uma concepção diferenciada do que significa o processo educativo. Além da visão humanizadora do processo educativo, como nos fala Freire, essa atividade favoreceu também a problematização e a desconstrução de alguns padrões da estrutura e da forma do currículo escolar, possibilitando assim olhar para os educandos enquanto pessoas humanas, com desejos, interesses, perspectivas e sonhos.

Nessa perspectiva é importante ressaltar que o conhecimento dos sujeitos da proposta educativa traz, para o interior da escola, seja no espaço de formação continuada de educadores, seja na elaboração das propostas, a proposição de temas e de projetos diferenciados, os quais paulatinamente vão dando cor e significado ao currículo.

Esses novos conhecimentos construídos sobre os sujeitos implicam na redefinição dos objetivos, conteúdos e pautas do processo de formação continuada dos educadores, trazendo para o interior das discussões a relação com áreas diferenciadas do conhecimento, como por exemplo, a sociologia e a psicologia. Conclui que a diversidade de necessidades demanda uma diversidade de intervenções, de discussões e de projetos, o que possibilita alargar o interesse inicial do aluno ao chegar à escola.

2.3 Formação Continuada dos Educadores

Todo o trabalho pedagógico da “Escola X” é construído e discutido na formação continuada, um lugar concretizado, com tempos e espaços definidos dentro do projeto educativo da escola. Esta experiência, além de favorecer a discussão e problematização do projeto educativo é também o espaço de encontro, de trocas, de partilhas e de acolhida entre os educadores. Para Cunha (2003), o trabalho coletivo docente é uma prática de trabalho que tem como possibilidade propiciar aos docentes de uma equipe a apropriação e coletivização dos conhecimentos produzidos com o próprio fazer, possibilitando criar tempos e espaços e, conseqüentemente, relações humanas em que valores são compartilhados. Destaco aqui a fala de um professor no Seminário para discussão do texto da Silva Schmelckes:⁸

no desenvolvimento do trabalho, busco constantemente integrar o tema desenvolvido às vivências dos educandos. As aulas desenvolvem-se com a participação e contribuição constantes dos educandos. Além disso, sempre levo até eles questões que são de interesse comum, mesmo que não tenha relação direta com o conteúdo construído.⁹

2.3.1 A formação de educadores no campo da EJA

A educação de jovens e adultos está vivenciando um período de configuração à medida que vai sendo incorporada às políticas públicas. Existe ainda um longo caminho a ser trilhado, mas já conseguimos visualizar algumas iniciativas para esse campo educativo. Pela minha trajetória nos espaços de discussão de políticas públicas para a EJA e também nas discussões acadêmicas, visualizo um forte movimento de caracterização da educação de jovens e adultos, iniciado nas discussões da sociedade

⁸ SCHMELCKES, Sylvia. Las necesidades básicas aprendizaje de los jovenes y adultos en América Latina. In: OSORIO VARGAS, Jorge; RIVERO HERRERA, José (org). *Construyendo la modernidad educativa em América Latina: nuevos desarrollos curriculares em la educación de personas jóvenes y adultas*. Lima: Oreal, UNESCO, CEAAL Tarea, 15-43, 1996.

⁹ Os seminários são os grupos de discussões realizados após o estudo de um determinado texto. A fala desse professor consta do caderno elaborado pela equipe na relação entre o texto da Silva Schmelckes e as experiências vivenciadas na escola.

civil, que mais uma vez se organiza, ganha força e chega até os espaços de articulação de políticas públicas.

Atualmente assistimos à reconfiguração do campo da EJA, mas a efetivação de uma política de formação de professores para esse campo ainda não é ainda uma realidade. Em algumas iniciativas de educação de jovens e adultos, seja em movimentos sociais ou em nível de políticas oficiais, ainda verificamos o incentivo ao voluntarismo, fato esse que reflete na quase inexistência de universidades e faculdades que ofereçam formação inicial específica para o profissional que trabalha com esse público.

A discussão de uma formação específica para o educador de EJA é um tema que já vem sendo debatido há décadas. Em 1947, foi lançada a I Campanha Nacional de Educação de Adultos. Nessa campanha já havia uma crítica sobre a inadequação dos professores para o trabalho com essa população. Também em 1947, no I Congresso Nacional de Educação de Adultos, foram levantadas as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e a necessidade de uma formação específica para o trabalho com esse público. No II Congresso de Educação de Adultos, em 1958, essas discussões ganharam mais força e visibilidade. Segundo Soares,

nas últimas décadas, a questão da profissionalização do educador de adultos tem-se tornado cada vez mais nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. Aos poucos, a própria legislação incorporou a necessidade da formação específica desse educador (SOARES, 2003, p.129).

No campo legal, a LDB 5692/71 atribui um capítulo específico ao ensino supletivo e à necessidade de formação do professor, considerando as especificidades do trabalho com esse público. Também a nova LDB, Lei 9394/96, enfatiza a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA também propõem um importante movimento no que se refere à formação do professor desse campo de ação educativa, ao integrar ao

processo de formação do professor aquelas especificidades necessárias a um educador de educação de jovens e adultos. Justamente por isso, a formação do educador da EJA vem ganhando pauta nos meios acadêmicos na medida em que esse movimento de caracterização da educação de jovens e adultos se amplia, pois ao discutirmos a educação como direito, discutimos também sobre os sujeitos desse processo e sobre a adequação desse projeto educativo, o que conseqüentemente nos leva a problematizar o perfil do educador capaz de efetivar esse processo. Como coloca Barreto,

não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de idéias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age (BARRETO, 2006, p. 97).

Nessa óptica, é importante o que pude verificar neste estudo: a busca por um perfil de educador para o trabalho com esse público acontece a partir do momento da seleção do educador. Nesse processo, a escola busca educadores que apresentem, em sua bagagem, uma história com movimentos sociais e/ou com a educação pública. Isto porque os pressupostos que os educadores trazem para o interior da escola e, conseqüentemente, para a discussão do projeto educativo, decorrem das experiências acumuladas ao longo de suas vidas.

Processo de Seleção de Educadores da Escola.¹⁰

(Nota divulgada na imprensa)
“Seleção para professor para o Ensino Fundamental e Médio.
Exigências:
Graduação completa;
Atuação na rede pública de ensino;
Experiência em projetos sociais.”

¹⁰ Informações retiradas de documentos da escola.

Segundo Arroyo,

(...) quando falamos em um programa, em um currículo de formação de educadores e educadoras para EJA, não podemos deixar de lado a sua história. Temos de nos esforçar para captar essas pluralidades, temos de incorporar essas fronteiras, esse métodos, todos esses processos nos quais esse educador se formou. Todas essas questões que fazem parte da história me parecem muito importantes para fazer parte dos conhecimentos que devem compor o currículo de formação de educadores e educadoras da EJA (ARROYO, 2006, p. 20).

Para a composição da equipe da EJA, a instituição, na seleção de seus educadores buscou garantir um perfil de profissional que já tivesse uma trajetória no campo da educação popular. Além dessa característica optou também pela presença do profissional do Serviço Social, com o objetivo de garantir, no interior da discussão do projeto educativo, outros aspectos e olhares da realidade sociocultural dos educandos jovens e adultos. Dessa forma, a equipe da escola em estudo era assim composta: direção, coordenação pedagógica, serviço social, professores, 01 maestro e equipe de apoio. A equipe de apoio, além das atribuições administrativas pertinentes, favorecia também a utilização de todos os espaços e recursos oferecidos pela escola, sendo assim composta: 02 auxiliares de biblioteca, 01 laboratorista de informática, 02 auxiliares de secretaria, 02 auxiliares nos serviços de reprografia e de utilização dos recursos de multimídia.

A equipe dessa escola conta com 10 professores das disciplinas componentes da Base Nacional Comum para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Desse universo, 80% são do sexo masculino e 20% do sexo feminino, com idade variando entre 25 a 48 anos, com maior incidência no intervalo entre 31 a 38 anos. Verifica-se pelos dados abaixo, que 60% desses professores buscam aprofundar os seus estudos, em cursos de pós-graduação. Um dado que chama a atenção no levantamento abaixo, é que 50% desses professores está há mais de 06 anos na escola, ou seja, participam da discussão e construção dessa experiência curricular desde o seu início, em 2001.

O levantamento a seguir é parte de uma pesquisa realizada pela escola, para elaboração do perfil de seus educadores:

Levantamento de Perfil dos Educadores		
Itens pesquisados	Períodos/Intervalos	Total
Tempo de Experiência em Educação Popular	Mais de 15 anos	02
	Entre 05 a 10 anos	08
Sexo	Feminino	02
	Masculino	08
Idade	Entre 25 a 30 anos	03
	Entre 31 a 38 anos	05
	Entre 40 a 48 anos	02
Tempo na escola em estudo	06 anos	05
	Entre 02 a 03 nos	05
Pós – Graduação	Lato Sensu	04
	Stricto Sensu (em curso) – na área de EJA.	03

Tabela 02

Além das exigências anunciadas no momento das entrevistas e das dinâmicas criadas para seleção do educador, uma das experiências de maior peso para a escolha desse profissional é a participação comunitária e em projetos sociais. Nessa proposta educativa, o educador traz também uma concepção de pessoa e de mundo que vai além da concepção de preparar o aluno para servir ao mercado de trabalho. Tal concepção vê o ser humano integralmente, em sua totalidade, e concebe o mundo, a realidade, como a possibilidade de construção e desenvolvimento do bem comum.

Para Arroyo (2001), o desafio posto aos educadores que trabalham na educação de jovens e adultos é estabelecer um diálogo profundo com uma concepção educativa que aborda a educação como um direito, que tem o ser humano e sua humanização como problema pedagógico, não reduzindo o problema a questões educativas acerca de conteúdos mínimos, grades e outros rótulos que padronizam a escola.

Dessa forma, o material didático, a seleção dos procedimentos mais adequados, os recursos materiais são escolhidos, em cada momento, para atenderem a uma demanda real do grupo e para possibilitarem a construção de relações significativas de

aprendizagem. Neste estudo pude perceber o desafio inerente ao trabalho com esse público, o qual exige da escola e de toda a equipe um movimento constante de reflexão sobre a realidade de seus educandos. Segundo Giovanetti (2005), ação e reflexão devem compor o cenário profissional do educador, alimentando-se mutuamente, evitando-se o risco do ativismo, cuja prática esvazia-se e não avança ou do teorismo, cuja reflexão perde sentido em divagações abstratas. A multiplicidade de experiências trazidas pelos educadores facilita o movimento de ultrapassar a concepção assentada na lista de conteúdos disciplinares e de buscar outros espaços sociais formativos para a discussão de seu currículo e para as discussões empreendidas em sala de aula. Nos termos de Cunha,

a perspectiva da partilha, de trabalhar juntos, planejando, executando, avaliando, refazendo, criando rupturas, arriscando, traz ao trabalho docente uma “aventura” que é própria do conhecimento científico, significando posicionar-se diante do “real”, do vivido com outros, num entrecruzamento de variáveis, de leituras múltiplas sobre o mundo, construindo um “real” dialógico, um “real” que carece do outro para um existir participativo (CUNHA, 2003, p. 56).

Pelo que pude observar e também vivenciar, como participante desse campo de estudo, a proposta de formação do educador de jovens e adultos nasce do diálogo entre as diversas instituições que trabalham com a educação de jovens e adultos. Essa é uma dinâmica que parte do encontro entre a proposta educativa da escola, as experiências e perguntas dos educadores e a realidade dos educandos jovens e adultos. Segundo Freire,

por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, é necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 38).

Dessa forma, o foco na formação do educador de EJA reside na formação plena dos educandos em seus tempos e em suas condições. Esse é um ponto significativo para

o campo da educação de jovens e adultos. Se esse é o objetivo do currículo da EJA, a formação de educadores é o lugar, em potencial, para a reflexão e elaboração desse currículo. Tal passo é fundamental no campo da EJA, mas neste trabalho quero focar um segundo passo, que é conhecer quem são estes educadores, quais são suas trajetórias, seus interesses, seus gostos, seus talentos e dificuldades.

2.3.2 A formação continuada dos educadores e o seu significado

O professor, ao concluir sua formação universitária, ao chegar à escola, encontra-se repleto de desejos e expectativas. Deseja ser acolhido, compartilhar as experiências e perguntas, deseja que seu aluno aprenda e cresça, enfim, deseja o bem para o seu aluno. Com o passar dos anos, percebemos que esses desejos se perdem e são vencidos pelo desânimo, pela desmotivação e pela falta de gosto e prazer pela escola e pelo aluno. Tal fato é provocado, muitas vezes, por questões trazidas pelo contexto social dos alunos, pela falta de políticas de formação de educadores e de uma real valorização desse profissional. Partindo dessa provocação, a escola em estudo iniciou um percurso formativo que favorecesse aos educadores, uma conscientização contínua da sua função e do seu valor no processo educativo, pois muitos desses educadores trabalham em outras escolas públicas ou privadas. A dinâmica das reuniões de formação dos educadores apresentavam uma dinâmica que se alternava entre os estudos de textos educacionais, os seminários para discussão desses textos à luz da prática cotidiana e o registro através da elaboração de cadernos e textos.

Verifiquei, a partir desta experiência, que também os educadores precisam ser acolhidos – processo que pressupõe a valorização das identidades, das experiências, das perguntas, das trajetórias e das vivências dos educadores. Essa acolhida otimiza a participação do professor no desenvolvimento do projeto educativo, pois esse se sente parte integrante do projeto, se sente protagonista e, portanto, engajado na ação educativa.

O “envolvimento com o processo educativo dos educandos” e a “realização pessoal” são dois fatores muito presentes nos relatos dos educadores ao justificarem o

interesse em se propor a elaboração de alternativas diferenciadas para efetivação de um currículo significativo para os seus educandos. Envolver o professor, solicitá-lo, valorizar as suas competências e ajudá-lo a descobrir outras possibilidades. Observei que a formação continuada dos educadores tinha, entre outros, esses objetivos. Percebe-se uma motivação diferenciada na forma como esses educadores organizam o trabalho pedagógico e estão com os educandos.

Nessa perspectiva, “ressignificar o projeto de vida” e “a paixão de educar”, são objetivos que se destacam na fala dos professores em relação ao valor salarial. Verifica-se, pelo levantamento feito, que a média de salários entre a escola em estudo e as escolas públicas, não é muito maior. Pude concluir, pelas minhas observações e pelos relatos dos educadores que a reunião de formação de educadores é um espaço que possibilita garantir esse diferencial no envolvimento do professor na construção do currículo.

Média de salários entre as escolas públicas municipais e estaduais e a escola em estudo			
Escolas	Escola em estudo	Escolas Municipais	Escolas Estaduais
	Para uma média de 14 - aulas semanais	Valor Médio correspondente a 01 cargo – média de 18 a 20 aulas semanais	Valor Médio correspondente a 01 cargo – média de 18 a 20 aulas semanais
Valor Médio	1.100,00	843,70	750,00

Tabela 03

O educador, ao educar, comunica um sentido que encontrou para si em tudo aquilo que faz. Comunicar uma experiência e um amor pela própria vida, uma concepção de si e do outro, o faz se interessar por tudo da vida do educando. Comunica seu desejo de ser educador, de propor algo bonito para os alunos, de os alunos aprenderem, ressignificando a vida e ampliando seus horizontes.

A formação continuada tem como um de seus principais objetivos ajudar o professor a olhar para as necessidades do educando, ou seja, colher os elementos constituintes da realidade do aluno e torná-los pontos de pauta das reuniões, buscando construir formas de torná-los conteúdos, propostas etc.

Grupos de Estudo, Seminários e Registro da Experiência

Além da especificidade colocada pelo público da EJA no contexto educacional, é grande o número de correntes e teorias pedagógicas. A cada período existe uma discussão diferente, uma palavra diferente: sociedade do conhecimento, competências para ensinar, etc. Para responder a essa questão, selecionamos juntos alguns textos e autores, estudando-os e comparando-os com nossa experiência educativa. Comparar o que tem a ver com a nossa experiência, o que observamos acontecer com os nossos educandos. Desses estudos, começamos a escrever nossos próprios textos, sempre à luz da nossa experiência educativa e da mudança que víamos acontecer na nossa vida e na vida de nossos alunos.

Segundo Barreto (2006), a formação permanente que se constitui como espaço privilegiado de reflexão da ação dos educadores, tendo em vista à melhoria dessa ação, é um processo exigente, que exige cumplicidade do educador, competência no fazer pedagógico, na condução e estimulação do grupo, tempo, espaço e horários bem definidos. Esse processo exigente se desenvolve principalmente na relação educativa educador-educando. Na escola acontece um encontro de humanidades: educadores e educandos, e é esse encontro que caracteriza a ação educativa e determina a continuidade de muitos dos seus educandos.

Posso assim verificar que a educação é, de fato, um relacionamento: hoje, a figura do educador foi reduzida a mero mediador, aquele que organiza o trabalho pedagógico. A educação não é mais um fato mecânico. É a pessoa do educador que encontra a pessoa do educando. É a liberdade do educador que encontra a liberdade do educando. É um desafio. Essa experiência está bem descrita na fala de Leite:

talvez a grande aprendizagem que todos nós, que participamos desse projeto, construímos, cada uma de sua maneira pessoal, é a de que educar exige o

encontro de sujeitos, com suas limitações, seus defeitos, mas com a disponibilidade para o encontro com o outro. Descobrimos, no projeto, que não há um único caminho, não há uma única fórmula, a não ser a de entender que esse caminho é o encontro entre dois sujeitos e não entre papéis – o de aluno e o de professor (LEITE, 2005, p. 215).

Continuamente, o educando desafia nossa liberdade, e nós também o desafiamos através das propostas que lhe dirigimos. Os conteúdos, as teorias, os projetos, se jogam dentro desse relacionamento. O educando responde ao educador e não apenas aos conteúdos e noções ensinadas. Podemos ver abaixo algumas anotações das discussões nas reuniões de formação continuada dos educadores. Esses registros fazem parte das anotações da coordenação pedagógica:

A reunião de Formação se tornou um espaço para aprofundar essas coisas:

- Acolher os educadores, conhecê-los;
- Ajudar os educadores a olhar para a sua condição de pessoa humana, de sujeito;
- Olhar para nossos educandos e para suas necessidades;
- Ajudar os educadores a problematizarem a experiência da escola;
- Partilhar as experiências bonitas e significativas e aprendermos juntos;
- Olharmos e enfrentarmos juntos as necessidades formativas e de aprendizagem dos educandos;
- Favorecer um diálogo entre as disciplinas;
- Construir coletivamente a proposta educativa.

2.3.3 Registro de experiências significativas na formação de educadores de EJA

Os registros seguintes foram elaborados pela coordenação da escola a partir das discussões com o grupo de educadores na reunião de formação:

Com o objetivo de discutir sobre o significado do trabalho, sobre por que estamos ali, por que encontramos os nossos alunos, levamos para a reunião de professores algumas imagens de pintores brasileiros e estrangeiros, música clássica e música popular brasileira. Retomamos um pouco o debate sobre o valor do trabalho ao longo da história. Retomamos a concepção de trabalho como construção do eu, do bem comum. Além disso, pesquisamos também quando o trabalho começou a perder o seu valor. Para isso, fizemos a leitura e discussão de vários textos. Coletamos muitas imagens, músicas e poesias. Ao final, fizemos uma exposição, uma Mostra, para os nossos alunos. Foi uma grande provocação para toda a escola.

O professor de Português começou a trabalhar a poesia, fazendo esse percurso, ajudando os alunos a se identificarem com o autor, com o que o autor desejava comunicar. No dia do sarau, os alunos, além das leituras e dos comentários das poesias, também produziram os próprios textos.

Além de imagens, o professor de Artes começou a trazer para os alunos música popular brasileira e música clássica para falar de pessoa, de expressão, de beleza. A sua aula, que antes tinha somente uma, teve que ser ampliada. Hoje são duas aulas de Artes, dada a beleza das aulas e o gosto dos alunos. Os nossos alunos começaram a desejar ouvir o rap, o samba de raiz e o clássico de Beethoven.

Nossos jovens chegavam à escola com muitos questionamentos e com muitas opiniões veiculadas pela mídia, sobre temas importantes para a humanidade. Daqui nasceram os Fóruns Temáticos. A partir desses encontros, alguns professores iniciaram uma experiência muito bonita de encontro com os jovens. Experiência a partir da qual puderam olhar para os jovens, para suas necessidades, e perceber o quanto eles estão à mercê de uma mentalidade que reduz seus desejos àquilo que é mais interessante para uma cultura capitalista.

Como bem pontua Cunha,

o significado coletivo ou social aparece quando nas ocasiões em que o trabalho realizado é sistematizado para ser socializado, abrindo-se aos interessados nas questões de um trabalho colocado ao concreto da vida dos professores, da sua relação também com a inclusão dos sujeitos alunos, jovens e adultos. O trabalho vivenciado coletivamente apresenta, então, uma condição de implicação dos professores em dar conta de criar condições de inclusão de si mesmos e dos alunos (CUNHA, 2003, p. 216-217).

Compreendi, a partir deste estudo, que a reunião de Formação Continuada pode se tornar um espaço formativo no qual o educador pode encontrar alguém que o ajude a olhar para a sua experiência educativa e possa refletir sobre essa prática, problematizá-la e ressignificá-la. Dentro desse desejo de bem e de transformação estão todas as iniciativas que buscamos empreender para a construção de um currículo que fosse capaz de fazer diferença na vida dos educandos, de lhes despertar o gosto pelo conhecimento, de incentivá-los a pegar o ônibus, mesmo após um longo dia de trabalho. Um currículo que os estimulasse a virem para uma escola que se lhes apresentasse como um lugar bonito, desafiador e prazeroso.

No próximo capítulo busco analisar como a escola em estudo busca conhecer as identidades e especificidades de seus educandos, problematizando-as e tornando-as conteúdos significativos no espaço de discussão e elaboração do seu currículo. Esse capítulo se propõe também a discutir as possibilidades e os desafios impostos a uma

escola que agrega em seu interior tempos, trajetórias escolares e projetos de vida tão diversificados.

3

TRAJETÓRIAS DOS EDUCANDOS JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

3.10 encontro com os educandos jovens e adultos

Neste estudo verifiquei que o conhecimento dos educandos jovens e adultos é uma das principais discussões dos educadores durante todo o processo, seja na seleção de educandos, na reunião de formação dos professores e nas reuniões criadas para a discussão e avaliação dos projetos desenvolvidos com os grupos de educandos. Dessa forma, o ponto de partida para a construção desse currículo são as especificidades trazidas por esses tempos da vida: a juventude e a vida adulta. Pois, como aponta Oliveira,

o tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. (OLIVEIRA, 1999, p.59)

Nesse campo de pesquisa pude constatar a afirmação de Oliveira segundo a qual esses sujeitos trazem algumas especificidades que os caracterizam.

Esse conhecimento da realidade dos sujeitos só é possível mediante um olhar atento para a condição com que eles chegam à escola: o olhar baixo; não acreditando mais nas suas potencialidades; com baixas perspectivas em relação à própria vida; com o corpo cansado do trabalho; preocupados com o dinheiro do pão ou do ônibus; divididos entre a discussão do professor e o filho que está em casa doente; com medo de retornar e não mais encontrar a sua casa como a deixou ao sair; preocupados com os horários de entrada e saída, seja por motivo de trabalho ou pela violência no “morro”, que ultimamente vem imprimindo um ritmo de vida diferenciado a essa população.

No encontro com a realidade desses sujeitos nos deparamos com questões que imediatamente colocam em xeque nossas concepções e objetivos. Como pesquisadora, e também como participante do campo de pesquisa, verifiquei que esse é o exercício

cotidiano da equipe da escola, ou seja, se perguntar: qual currículo responderá às necessidades e expectativas desses sujeitos? Pensar um projeto educativo que responda às reais necessidades dos jovens e adultos significa que, antes de elaborarmos uma proposta, precisamos primeiramente perguntar-nos sobre as especificidades desse público, conhecê-los: suas identidades, suas vivências, seus interesses, suas condições de trabalho – ou suas condições de desempregados – seus vínculos familiares, seus lugares de origem.

Como observa Freire, colaborando com essa reflexão: “será a partir da situação, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 1987, p.86). A educação de jovens e adultos não pode se restringir a um olhar superficial, ou seja, a olhar esses educandos somente como excluídos do processo escolar. Segundo Arroyo (2005), devemos ver esses educandos como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, destacam-se ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. Não podemos separar o direito à educação de outros direitos como, por exemplo, o direito à dignidade e à realização com ser humano.

Observei, nesse estudo, como é preciso olhar para a totalidade da vida desses educandos, reconhecer que essas pessoas já são protagonistas em outros espaços como a família, o trabalho e a comunidade. Para muitas dessas pessoas, esse se torna um tempo difícil, pesado, pois se apresenta como um tempo da vida da negação dos direitos e das necessidades básicas como o acesso a um trabalho, à moradia, à alimentação, à cultura e ao lazer. Dessa forma, o não acesso à escola interage com a exclusão de tantos outros espaços e direitos sociais.

Nessa perspectiva, a educação de jovens e adultos, tratada como política pública, adquire uma nova configuração, à medida que se abre à discussão com outros espaços sociais e de formulação de políticas públicas, visando contribuir para a elaboração de caminhos possíveis, de modo a responder a diversidade de demandas apresentadas por essa população.

Nessa pesquisa, observei que construir um currículo para esses educandos pressupõe pensar os tempos específicos que regem suas vidas. Os objetivos, os conteúdos, as temáticas, os processos de avaliação perpassam a totalidade da vida na qual esses sujeitos já estão inseridos. Dessa forma, conscientização, fortalecimento, valorização e promoção são objetivos-chave de um currículo que se propõe a pensar esses tempos da vida.

O público adulto da escola em pauta constitui-se de pessoas que trazem suas marcas, fruto de diversas inserções ou exclusões dos processos sociais. Como nos demonstra Moll (2000),

Excluídos do sistema regular de ensino (na chamada idade própria), empurrados da manhã para a tarde, da tarde para a noite e da noite para os chamados 'cursos de profissionalização' ou simplesmente para fora da estrutura educativa formal, os adultos trabalhadores estão inseridos no mercado formal ou informal e que, independente da escola, sabem e fazem muitas coisas. São também pais, mães, tios, padrinhos, madrinhas, avós, avôs, vizinhos das crianças e jovens que estão na escola, candidatos a seguir, 'em carreirinha', a mesma trajetória dos 'maiores'. (MOLL, 2000, p. 88)

Ao lado dos adultos, os jovens educandos da escola em estudo também apresentam características específicas que os diferenciam. Para Oliveira, o jovem inserido na educação de jovens e adultos não é um indivíduo abstrato, mas, ao contrário, traz algumas características singulares que o diferenciam de outros grupos juvenis:

E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento. Não é também o adolescente no sentido

naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e de lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. (OLIVEIRA, 1999, p. 59-60)

Esse campo de ação educativa, nos últimos anos, vem adquirindo um outro perfil com a chegada dos adolescentes. No contato com esses educandos, através de entrevistas e de conversas informais, ao interrogá-los sobre os motivos que os levaram a abandonar a escola, a maioria aponta a inadequação e a falta de significado da escola formal. Alguns ainda colocam o fator sobrevivência, explicando que a mudança do turno de estudos se deve à necessidade de obter um emprego. Desse modo, é importante observar que o processo de democratização do acesso ao direito não foi acompanhado pela preocupação da permanência e da qualidade da educação, como demonstram Haddad e Di Pierro (2000):

(...) a ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas às experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam à escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito (DI PIERRO, 2000, p. 126).

Essa nova modalidade de exclusão educacional, que acompanhou a ampliação do ensino público, acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, embora tenham passado pelo sistema de ensino, não realizam aprendizagens significativas para responder às necessidades colocadas pelo contexto sociocultural do educando. Essas crianças e adolescentes estão hoje na educação de jovens e adultos,

buscando se inserirem novamente no processo educacional formal, do qual foram excluídos. Como orienta Di Pierro,

(...) o perfil marcadamente juvenil que a educação escolar de adultos adquiriu no Brasil na última década deve-se à combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 para a frequência a essa modalidade de educação básica. (DI PIERRO, 2005, p.1122)

Posso concluir que um outro fator que vem colaborando para a diminuição da idade de procura pela EJA são as exigências legais colocadas para as matrículas nos cursos de EJA e na realização de exames supletivos, exigências que se fortalecem ao interagirem com as demandas do mercado de trabalho. Como esses adolescentes e jovens precisam sobreviver, muitos se sentem obrigados a retornarem à escola, mediante a exigência da certificação para a manutenção do trabalho. Dessa forma, esse público vê na educação de jovens e adultos o caminho mais rápido para alcançar seu objetivo, pois para muitos desses educandos as escolas noturnas para jovens e adultos se enquadram no paradigma compensatório e supletivo.

No diálogo visando à compreensão de quem é este jovem, pude verificar que dentro de um mesmo grupo existem subgrupos diferenciados, com motivações, interesses e projetos também diferenciados. Ao considerar a realidade desses sujeitos foi possível identificar a diversidade e também a riqueza aí implicada, e, assim, começar a problematizá-la na discussão do projeto educativo. A Proposta Curricular para a EJA descreve essa diversidade:

em nossa sociedade, a entrada na juventude passa pela adolescência, mas sem definição clara de uma “idade de chegada”. Menos definidas ainda são as idades de saída da juventude. Vários estudos apontam que a entrada definitiva no mundo adulto se dá pela associação de cinco condições: deixar a escola, ingressar na força de trabalho, abandonar a família de origem, casar-se e estabelecer uma nova unidade doméstica. Mas mesmo essas condições

são relativas. No Brasil, a entrada no mercado de trabalho não significa necessariamente o final da juventude; pelo contrário, no mais das vezes é o trabalho que permite ao jovem ter acesso ao consumo e ao lazer, característicos da vivência juvenil. Assim, também, a saída da escola não define a passagem para a fase adulta, pois este é um país em que não se tem garantido o acesso e a permanência na escola. A juventude, apesar de todas as transformações físicas que a acompanham, é um fenômeno social sem definições rígidas do seu começo e do seu final. Tais definições dependem do momento histórico, do contexto social e da própria trajetória familiar e individual de cada jovem. (MEC, 2002, p. 92)

A escola em pauta neste estudo aceitou assumir o desafio de olhar para os seus educandos, e considerar as necessidades e especificidades desse público, ao buscar adotar parâmetros diferentes para educandos que já se encontravam em uma etapa diferenciada da vida. No curso dessa experiência pude notar que, para avançar, é preciso olhar para essas pessoas para além de sua condição de alunos e se perguntar quem são essas pessoas, quais são seus interesses, seus desejos e sonhos. Acolher esses educandos implica em considerar atentamente a sua história de vida, identificando os fatores que poderão ser discutidos e aprofundados no interior do currículo. Esse é um dos fatores que tem motivado o sucesso e a permanência desse público na escola.

3.2 Diversidade geracional: possibilidades e desafios.

Neste estudo, observei que a situação vivenciada pela escola em pauta vem reafirmar uma das características de uma escola de jovens e adultos, ou seja, a diversidade: diversidades etárias; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e, sobretudo, de trajetórias humanas. Tantas especificidades exigem, conseqüentemente, uma pluralidade de intervenções e de instituições formativas destinadas a responder a demandas tão específicas, como poderemos verificar nos exemplos de atividades elencadas ao longo deste trabalho.

No que se refere à diversidade dos sujeitos, pude constatar ainda que acolher em um mesmo espaço adolescentes, jovens e adultos traz uma riqueza de experiências e de saberes. Porém, ao mesmo tempo, pode trazer também alguns conflitos que acabam por demarcar lugares, especificidades e vivências características de tempos tão diferenciados da vida. Nessa perspectiva, a contribuição trazida por essa experiência de pesquisa se encontra nas iniciativas que vêm sendo implementadas na organização dos grupos de educandos, com vistas a romper, progressivamente, os agrupamentos rígidos, definidos sempre a partir da certificação.

Desse modo, o currículo busca integrar propostas, temáticas e tempos capazes de respeitar as especificidades de idade, de ritmo, de tempo longe da escola, de gênero, de vínculo geracional, de condições de trabalho, de vivências afetivas. Em função dessas necessidades, a escola vem criando espaços com temáticas específicas para os adolescentes e para o jovem, bem como temáticas específicas para a discussão com o adulto. Além da criação de espaços específicos para cada grupo de educandos, a diversidade propiciou, também, o desenvolvimento de outras discussões relativas ao currículo como, por exemplo, as concernentes à solidariedade, ao diálogo e ao respeito às diferenças.

Os educandos jovens e adultos vivem, fora do espaço escolar, realidades e demandas diferentes, afinal esses são também tempos da vida diferentes. Para Arroyo, na escola acontece um entrelaçamento dos tempos:

[...] o tempo escolar pode ser repensado em função do tempo mental, social, cultural dos educandos(as). Tempo etário e tempo escolar sintonizados. Não apenas a instituição tem seus tempos predefinidos, ritualizados, instituídos, mas também cada profissional e cada educando, cada coletivo social e cultural têm seus tempos sociais e coletivos. (ARROYO, 2004, p. 208)

Isto significa que a diversidade de sujeitos que vivem tempos tão diferenciados da vida trazem também para o interior da escola concepções e formas variadas de

compreender o próprio tempo e o tempo do outro. Nesse sentido, verifiquei, em diversos momentos deste estudo, como são diferenciadas as visões sobre a vida, principalmente na relação que se estabelecia em alguns momentos na intervenção do adolescente e do jovem durante as falas do professor, sem mencionar a postura desses sujeitos. Para os adultos, que já trazem uma concepção de escola mais tradicional, somente o professor é que tem o poder da fala. Para o aluno adulto, as perguntas, as interrupções e a indisciplina do grupo de alunos jovens significavam “perda de tempo”, tendo em vista que para ele “muito tempo já foi perdido”. Esse conflito se evidenciava de forma mais clara nas reuniões do Conselho Pedagógico, no qual grande parte dos adultos participava e expressava a sua opinião acerca de alguns jovens.² Se a escola considera e dialoga, em sua construção cotidiana, com essa diversidade de interesses e de posturas, possibilitará a elaboração de novos conhecimentos e de novas formas de organizar os seus tempos e espaços.

Pude observar com esta experiência que, se a diversidade não for devidamente considerada, se as diferenças não forem discutidas, a escola se tornará um espaço desinteressante, e a interação entre tempos diferentes, que poderia ser um fator de enriquecimento e de construção de valores, poderá se tornar um fator de conflito e de desistência para muitos educandos. Segundo Moll,

A incapacidade de escuta e de reconhecimento da legitimidade dos saberes, dos interesses e dos desejos da comunidade aprofunda o estranhamento entre a escola e o mundo da vida desses sujeitos, além de dificultar possíveis processos educativos que supõe, sempre, interlocução(MOLL, 2000, p.126).

Esses tempos diferentes da vida trazem uma particularidade para a vida da escola na medida em que reconhecem as especificidades próprias da juventude e da vida adulta. Observei nesse estudo que essa particularidade dá luz e cor ao currículo. Ao acolher, na elaboração da proposta curricular, as perguntas sobre o sentido da vida, o

trabalho, a sociedade, a política e a cultura dos educandos, essa escola assume os desafios decorrentes de uma proposta que se propõe a problematizar, e progressivamente romper, algumas formas e concepções escolares preconizadas. Essas vivências delineiam um currículo diferenciado cujo objetivo é acolher, no seu interior, interesses tão diferenciados, que vão desde o “ensinar o dever de casa ao filho”, até aquele de “passar no vestibular”. Mas tudo isso carregado de cor e de sabor, pois estas pessoas gritam por significado e por sentido quando manifestam o “desejo de serem felizes”.

3.3 O desafio da continuidade e da permanência

A educação de jovens e adultos refere-se à educação de pessoas específicas, se destina a educandos jovens e adultos. Para além da definição dos sujeitos desse campo educativo, a EJA refere-se à educação e não somente ao ensino. Ela não se reduz à escolarização nem à transmissão de conteúdos, nem tampouco ao desenvolvimento de algumas competências, mas se refere à educação do sujeito tomado em sua concepção mais ampla. Essa noção abrangente do processo educativo pressupõe a consideração da totalidade dos educandos e da totalidade da realidade nas quais eles estão inseridos e ou desejam se inserir.

Quando falamos de educandos jovens e adultos estamos falando de pessoas que já vivenciaram experiências escolares anteriores e que agora retornam novamente à escola. Ao lidar com a realidade dos educandos desse campo de pesquisa, constatei que a permanência continua sendo um grande desafio. Esse desafio é posto pelas demandas de seus contextos sociais de origem e também pelas diversas questões do contexto escolar. Uma aluna dessa escola expressou esse sentimento em uma poesia:

O Recomeço

Recomeço a vida
Meço as minhas forças
E remo para me salvar
Dessas ondas que chegaram
Como eco de morte
Para me afogar.

E os meus pensamentos
Pedem para que eu reme mais.

Pego-me num roçar
De lembranças
De que amar
É sempre um novo recomeçar.¹¹

A permanência e a continuidade dos jovens e adultos é também um grande desafio observado no interior dessa escola. Acostumados a muitas interrupções, motivadas por diversas questões, muitas vezes eles não conseguem mais acreditar na própria capacidade. Em seus relatos, várias são as causas destacadas da não-permanência no processo escolar: turnos de trabalhos, trabalho autônomo, filhos, gravidez, dificuldade de aprendizagem, baixa estima em relação ao próprio processo.

Como verificamos, a partir dos relatos dos próprios educandos, não basta possibilitar o acesso ao educando, é preciso garantir sua permanência, assim como a qualidade do processo. Neste estudo esse é um dado observável quando olhamos para os jovens e adultos que são procedentes de cursos supletivos e de diversas escolas da rede pública ou privada. O grande número de pessoas jovens e adultas fora do processo de escolarização demonstra a inadequação das escolas para a realidade dessa população.

Constatai também que o problema da continuidade para esses educandos não se restringe somente à escola, já que envolve outras questões da vida. Trajetórias escolares interrompidas, desemprego, falta de acesso aos direitos básicos, são faces de uma moeda que, muitas vezes, conduz essa população a não mais acreditar em si e no outro.

¹¹ Essa poesia foi escrita por uma aluna durante a realização de uma atividade cujo objetivo era produzir textos poéticos a partir de uma palavra geradora. Nessa atividade o tema era a palavra Recomeço.

Essa questão é um conteúdo de grande importância no projeto educativo da EJA. Esses estudantes já ouviram tantos “não”, já viveram tantas experiências de interrupção que precisam de um longo caminho para de novo construir a experiência da confiança em si e no outro. Segundo Giovanetti (2005),

Os alunos da EJA, ao vivenciarem, pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação-cultural, espacial, étnica, bem como das desigualdades econômicas-, experimentam, a cada dia, o abalo de seu sentimento de pertencimento social, o bloqueio de perspectivas de futuro social. (GIOVANETTI, 2005, p. 245)

A baixa estima desse público e a falta de perspectiva são evidentes na forma como chegam à escola. No primeiro dia, eles não têm coragem de nos olhar no rosto, não levantam a cabeça. Esse foi um dos aspectos observados no desenvolvimento deste estudo. Essa capacidade de olhar, de se olhar e de olhar o outro é fruto de muito investimento, o que nos demonstra a necessidade de repensarmos os objetivos e as atividades propostas no currículo para esse público.

No âmbito da educação formal estamos inseridos em uma cultura que sempre pensou os processos educacionais voltados para a criança e o adolescente. Essa trajetória contribuiu para que se efetivasse a idéia de que as idades adequadas para aprender fossem a infância e a adolescência. Ressalto, neste momento do texto, essa idéia, porque, no contato com esse público, principalmente com o adulto, foi possível verificar a disseminação de uma crença, entre os próprios educandos e até entre alguns educadores, segundo a qual a idade adequada para se aprender seria a infância e a adolescência. A imagem que essas pessoas fazem de si é negativa, um auto-retrato no qual se destaca a incapacidade de compreender e de aprender, como demonstram as falas de alguns alunos: “a minha cabeça não dá mais para isso, já passei da idade”;

“quando era novo aprendia tudo rapidinho, hoje as idéias não ajudam, devo me esforçar mais.”¹²

Essas falas trazem muito do instituído sobre as possibilidades cognitivas do mundo adulto, principalmente na cultura escolar. Oliveira, ao abordar alguns aspectos do desenvolvimento humano na vida adulta, nos fala dos estudos de Palacios:

As pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica per se, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva (OLIVEIRA, 2002, p.17-18).

Ainda segundo Oliveira,

o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999: p. 12-13).

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos vem confirmar a descrição de Oliveira e Palacios:

A idade adulta é rica em transformações e dá continuidade ao desenvolvimento psicológico do indivíduo. O adulto é alguém que evolui e se transforma continuamente. Seu desenvolvimento cognitivo relaciona aprendizagem, interação com o meio sociocultural e os processos de mediação. Em geral, mostra maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (MEC, 2002, p. 90).

¹² Fala de alguns educandos quando interrogados sobre o motivo que os levaram a desistir da escola.

Nesse processo de construção de novos conhecimentos sobre os educandos jovens e adultos, a interlocução com estes autores foi fundamental para problematizar o projeto educativo da escola, possibilitando rever os objetivos, as atividades e os projetos. Nessa óptica, verifiquei também que esses novos conhecimentos foram tematizados e se tornaram pauta de discussão entre os professores, reorganizando o projeto educativo, criando novos espaços de diálogo dentro da escola, extrapolando a sala de aula e os conteúdos das diversas disciplinas.

É importante ressaltar, nesse sentido, que nesse processo de reflexão e de discussão acerca das necessidades dos educandos, um dos espaços criados pela escola para escuta e acolhida dessas histórias deu-se com a proposta de trabalho da Assistente Social. Pelas minhas observações, esse profissional, ao escutar, em sua rotina de trabalho, as histórias de vida dos educandos, tem o grande desafio de trazer essas histórias e identidades para discussão no interior do projeto educativo. Esse profissional tem como uma de suas principais atribuições a escuta das necessidades dos educandos, como demonstra no retorno em seu relato sobre sua experiência de trabalho. Observei, nesse estudo, que acolher os educandos pressupõe conhecer suas histórias, suas perguntas, suas dores e suas alegrias. Acolher, na perspectiva dos educadores desse campo de pesquisa, significa olhar para os educandos e para as suas necessidades e discuti-las nos espaços de formação e elaboração do projeto educativo, tornando, então, a vida desses sujeitos, o conteúdo significativo do espaço de formação de educadores.

A Intervenção da Assistente Social na Educação de Jovens e Adultos: uma Possibilidade de Acolhida, de Inclusão e de Articulação com a Comunidade.¹³

Pergunta: Qual o papel da Assistente Social na Escola, e qual o seu significado para o desenvolvimento do Projeto Educativo?

¹³ Trechos da Entrevista com a Assistente Social sobre a sua atuação na escola.

Respostas da Assistente Social - A inserção do Serviço Social na Escola objetiva agregar um outro olhar na tentativa de implementar ações que possam consolidar e efetivar o reconhecimento da educação como direito social.

O Serviço Social realiza ações diretas e indiretas no seu fazer diário, buscando sempre estar atento às demandas de seu público tais como: acolhida; acompanhamento às famílias; busca de parcerias socioeducativas; formação de redes; pesquisas internas e externas; avaliação socioeconômica; captação e fidelização de educandos; elaboração de perfil dos educandos; participação nos espaços de discussão de políticas; encontros de formação e convivência para educandos; ação comunitária; participação na formação continuada dos educadores; reunião de Equipe Técnica; estudo de casos; entre outros.

No acompanhamento sistematizado, o Serviço Social tem se aplicado na captação e fidelização dos educandos, momento em que o profissional verifica as possibilidades de inserção e busca garantir a permanência dos mesmos na escola, tendo em vista que a escola oferece uma modalidade de ensino em que a permanência é um grande desafio, pois é recorrente a existência da evasão por diversos motivos.

A experiência da Assistente Social vem corroborar para a afirmação de que, se acolhemos os educandos, se os olhamos como pessoa, se os valorizamos em suas experiências, perguntas e projetos, eles podem iniciar um percurso de retomada da vida, para se sentirem novamente sujeitos e se mobilizarem para efetivar um caminho de desenvolvimento pessoal e social.

3.4 A escola como um espaço sociocultural

No desenvolvimento desse estudo compreendi a dinâmica dos processos que ocorrem no interior da escola. É uma grande rede, se nos situamos no seu campo interno, de múltiplas interações entre diversos sujeitos socioculturais. Todas as interações estão relacionadas aos diversos contextos externos, lugares de origem de educandos e educadores que compõem essa comunidade escolar. Justamente por isso, a dimensão cultural é um aspecto que não pode ser desconsiderado na discussão e na construção do currículo. Trata-se, em suma, de um aspecto definidor.

Para Dayrell,

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores, trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1996, p. 136).

Esses sujeitos, educandos e educadores, trazem em suas histórias concepções, idéias, valores construídos em um universo cultural muito mais amplo, o qual também inclui a escola, mas não se limita a ela. Mesmo trazendo para o interior da escola, em muitos momentos, grandes desafios e conflitos, observei que esse reconhecimento é fundamental no interior da proposta curricular, visto que possibilita a interlocução, a renovação e a proposição de novos paradigmas curriculares.

Educandos e educadores são sujeitos socioculturais que vivenciam diferentes processos socioculturais em sua relação com a comunidade, com a família, com o mundo do trabalho, nos espaços de participação política e no ambiente escolar, como nos demonstra Gomes:

Destacamos que os mesmos são homens e mulheres, adultos e crianças que pertencem a determinado grupo étnico, compõem diferentes grupos sociais e levam, para os espaços sociais que frequentam, a sua visão de mundo, os seus valores morais e religiosos, as suas tradições, os seus preconceitos (GOMES, 1996, p.86).

Aqui destaco também algumas práticas pedagógicas desenvolvidas por esta experiência que vão ao encontro dessas discussões. Ao se propor discutir a escola como um espaço sociocultural, esta experiência traz para o currículo o tema da diversidade cultural e dá visibilidade às diferentes identidades e culturas que colaboraram para a construção da cultura brasileira. Percebi nessa experiência uma preocupação em

valorizar as diversas manifestações culturais dos diversos povos, e também o reconhecimento do lugar que esses povos ocupam nos referenciais históricos e culturais presentes.

Nessa vertente, a escola em estudo começa por se perguntar quem são esses sujeitos. Os conhecimentos gerados no encontro com os educandos possibilitaram também, além da acolhida, criar espaços nos quais os jovens pudessem se expressar, compartilhar seus talentos e realizarem a experiência da beleza. A música, o teatro, a dança, a natação, o Intervalo Esportivo e Cultural foram nossos grandes parceiros no intuito do encantamento dos jovens.

As iniciativas da “Programação de Acolhida”, do “Recital Barroco” e do “Festival da Canção” caminham nessa perspectiva, ou seja, têm como objetivo acolher os educandos, suas histórias, suas competências e necessidades e ao mesmo tempo ousar propor uma escola que traz para o seu interior o protagonismo, a participação e a intervenção dos diversos sujeitos.

Programação do dia 01.06.04 - Acolhida	
16:00	Visita ao Museu(professores)
18:40	Sala de aula
19:00	Teatro – Apresentação: Morte e Vida Severina
20:10	Intervalo
20:30	Aula Tour – alunos novatos - Andréa

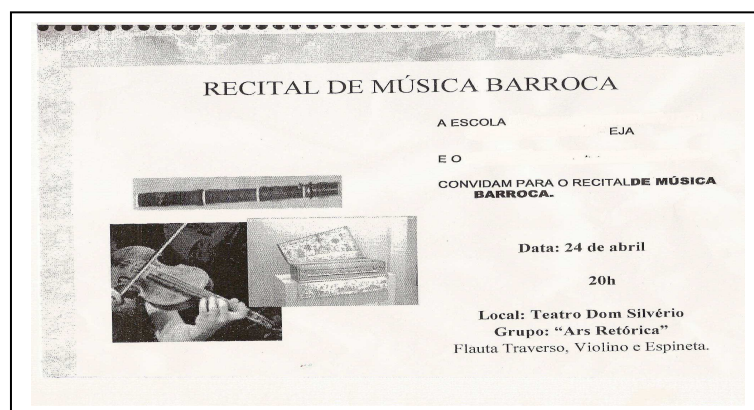
Imagem 02¹⁴

Esta experiência de acolhida das histórias e experiências se torna, então, a construção de um campo significativo, bonito e prazeroso, no qual o educando deseja estar, deseja voltar, se envolver e participar. Nesse estudo, a partir das vivências

¹⁴ O teatro apresentado na programação da acolhida foi preparado por um grupo de alunos juntamente com os professores.

escolares cotidianas, observei que a escola é também uma construção social em que se encontram as culturas dos educandos e educadores: “Aqui é o meu lugar. Aqui eu estudo, convivo, falo da minha vida, canto no coral e ainda vendo os meus bordados.”¹⁵

Imagem 3 – Recital Barroco¹⁶



A valorização e o reconhecimento das experiências e vivências culturais desses jovens e adultos é também um viés nessa discussão. Perceber que essas pessoas já chegam à escola com o corpo cansado do trabalho, um corpo totalmente diferente do corpo da criança e do adolescente, aponta para a discussão da organização de tempos e propostas diferenciadas, as quais consideram que esse corpo já é adulto, possui filhos, está cansado do trabalho, além de outras questões colocadas por essas etapas da vida.

Palácios, citado por Oliveira, observa que

Se cada período da vida é suscetível de se identificar com uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvida de que a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria são identificadas como papéis, atividades e relações da maior importância a partir do final da adolescência. [A forma como esses dois fenômenos ocorrem] e as expectativas sociais em torno deles são claramente dependentes em relação a fatores históricos, culturais e sociais (OLIVEIRA, 2002, p. 17)

¹⁵ Fala de uma aluna de 67 anos.

¹⁶ Essa atividade foi realizada em parceria com alguns artistas da cidade de Belo Horizonte.



Imagem 4 ¹⁷

Nessa perspectiva, essa experiência escolar para jovens e adultos demonstra que é fundamental, ao se propor um projeto educativo, primeiramente construir conhecimentos sobre os seus sujeitos, para somente então, propor-lhes um projeto. Um outro dado visível nessa experiência é a necessidade de inovação contínua. Esse currículo é continuamente problematizado frente às demandas e questões cotidianas trazidas pelos educandos. No diálogo entre os sujeitos e na relação com o contexto cultural mais amplo, muitos outros aspectos da realidade vão se somando, exigindo que o currículo seja construído cotidianamente, no diálogo entre os diversos sujeitos. Como nos demonstra Arroyo,

Alguns coletivos decidem programar momentos para melhor conhecer as trajetórias humanas dos educandos, para depois dedicar tempos a melhor conhecer as trajetórias escolares. Há uma inter-relação estreita entre ambas. As trajetórias humanas condicionam as escolares. É fundamental conhecer aquelas para entendermos estas. Sobretudo as trajetórias humanas, sociais, coletivas, de classe, gênero, raça, idade, dos setores populares estão estreitamente emaranhadas com suas trajetórias escolares. Podemos iniciar

¹⁷ O Festival da Canção foi um evento realizado pelos educandos em parceria com o maestro da escola. Nesse evento foram apresentadas as músicas compostas pelos próprios educandos. Além das composições próprias, os alunos criaram, para esse momento, um roteiro permeado pelos comentários dos compositores e por músicas populares.

por conhecer as trajetórias humanas, depois as escolares para entendermos os seus complexos emaranhados (ARROYO, 2004, p. 82).

Dessa maneira, o currículo se torna uma experiência viva, que nasce das necessidades dos sujeitos e vai se ampliando na relação com os diversos objetivos, interesses e perspectivas, e desses com o contexto sociocultural mais amplo. Neste estudo, pude observar os desafios colocados na construção desse projeto educativo ao aceitar incluir essa diversidade, mas pude também verificar como essas especificidades podem se tornar fator de riqueza, ao propor flexibilização e espaços diferenciados, organizações de tempos e grupos diferenciados.

Ao analisar os documentos referentes à pesquisa do lugar de origem dos educandos da escola, verifiquei que a maioria dos entrevistados são moradores das vilas e favelas do entorno da escola. Entretanto, percebi também que os dados fornecidos pelos educandos jovens e adultos muitas vezes não são reais, ou seja, muitos deles não se dizem pertencentes a uma determinada vila, ou favela, mas se dizem moradores dos bairros próximos aos aglomerados. O maior desafio é ajudar o educando a refletir sobre sua origem, seu lugar. Muitos a negam, pois esta vem marcada pela realidade cruel de muitas vilas e favelas, pela violência e pela exclusão dos recursos básicos como saneamento, saúde, cultura e lazer.

Percebo que esse é um grande desafio, pois desejar pertencer a um determinado bairro, e não a uma favela, pode significar querer ter acesso a determinados bens e desejar não pertencer ou se identificar com determinadas realidades, como nos demonstram as falas de alguns alunos da escola, moradores de um dos maiores aglomerados de Belo Horizonte: “Eu não me sinto pertencente a esta sociedade”; “Eu gostaria de mudar de bairro para tirar os meus filhos da violência”; “É o lugar onde nasci, mas hoje não dá mais para viver aqui”; “Eu moro no Bairro Santa Lúcia.”

Freire colabora com essa discussão, ao nos propor o diálogo com a situação concreta desses educandos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 30).

A escola traçou várias atividades cujo objetivo era o resgate da identidade e da auto-estima, buscando ajudar esses educandos a refletirem sobre sua condição de sujeitos, portanto, a atuarem como autores de sua própria história e da transformação de seu lugar de origem. Nesse movimento de construção de um currículo que acolhe e discute as necessidades concretas dessas pessoas, percebi como algumas atividades ganham destaque no interior do projeto educativo, e vão, progressivamente, dialogando com as situações concretas dos sujeitos. Assim, elas ganham espaço, seja na vida desses educandos, seja na elaboração e proposição de conteúdos e atividades significativas para o trabalho com esse público.

Para Moll (2000, p. 159), “nesse contexto, aprendizagens sociais desdobram-se, no cotidiano da sala de aula em saberes específicos e formalizados que permitem no âmbito do currículo intersecções de saberes ‘internos’ e ‘externos’ à escola.”

3.4.1 Espaços socioculturais construídos por educandos e educadores

Algumas atividades das áreas de Artes e Geografia, integrada às demais áreas são pensadas com o objetivo do resgate dessas identidades:

3.4.1.1 Projeto Identidade

*Projeto Identidade*¹⁸

Foi uma oficina artística na qual se ensinou aos alunos e alunas da EJA um modo de criação de máscaras artísticas, com uso de pintura e colagem de materiais decorativos (brocados, retalhos, cola colorida, miçangas, entre outros), a partir de moldes dos rostos deles mesmos, confeccionados com atadura gessada.

Durante a realização desta oficina, foram debatidas e levantadas questões referentes à identidade cultural do povo brasileiro – Cores da pele vs. Etnia; Traços do rosto vs. Origens étnicas/Herança cultural; Diversidade estética vs. “Padrões de beleza” (massificados); Moda vs. Identidade Cultural.

Havia o objetivo de promover a reflexão crítica sobre conceitos como “identidade cultural”, “beleza” e padrões culturais e “preconceito racial”.

A partir desses comentários e questionamentos, lançamos novas questões ou afirmações sobre padrões culturais, auto-imagem, conversando também sobre os conceitos de “beleza” intrínsecos aos comentários por eles verbalizados.

Nesta etapa, alguns alunos e alunas pretendiam pintar as máscaras com características de rostos humanos. “Para fazerem isto, levantaram a questão: “como fazer com a mistura de tintas para produzir a ‘cor de pele’”? Aproveitando esta deixa, lancei a seguinte questão: Qual é a cor da pele? Quais são as cores das nossas peles? E, por fim, Qual é a cor da SUA pele?

A partir destas questões, pedi a cada pessoa que observasse a cor da sua própria pele e as de outras pessoas da turma e, em seguida, experimentassem misturas de tintas que pudessem alcançar os tons observados. Ao mesmo tempo, lancei outras questões: Se há diversas cores de peles aqui representadas por vocês, por que existe uma cor – rosada, clara – que recebe este nome? Quem definiu este nome para esta cor? Quem definiu que só existe uma cor para representar a cor da nossa pele? A partir dessas questões, enquanto cada pessoa pintava e decorava sua máscara, fomos debatendo o assunto, ouvindo comentários, casos e reflexões que foram se misturando com as tintas e formas das máscaras criadas.

Apresentação das máscaras confeccionadas na exposição “Faces”, na Mostra da Escola.

¹⁸ Algumas etapas da descrição do planejamento da atividade elaborada pelo professor de Artes da escola.

Como vimos na interface com os diversos atores citados, nessa experiência, a diversidade de sujeitos vem delineando a especificidade da educação de jovens e adultos. A atividade proposta pela área de artes, além do olhar interdisciplinar, ao trazer para a discussão do currículo diversos conhecimentos e aprendizagens acumuladas, não somente no contexto da educação formal, possibilitou também discutir muitas outras temáticas, as quais só nos últimos anos se tornaram conteúdo na escola formal, como por exemplo as questões étnico-raciais. Ao buscar dialogar com as especificidades dos sujeitos, o currículo deve tocar também nessas questões.

Além de falar da beleza, do diferente, de algo que faça com que esses educandos retornem à escola no dia seguinte, mesmo com o corpo cansado, com as preocupações com os filhos, e outros possíveis desafios, percebi nessa escola uma preocupação significativa com as subjetividades dos educandos, com a forma como eles vêem a realidade, como interagem em seus contextos de origem, como se posicionam perante as situações de exclusão que vivenciam. Além da beleza e do encantamento, esta era uma possibilidade também para os filhos dos alunos, por isso, as festas, as ruas de lazer, os filmes, as apresentações culturais e os seminários eram abertos à participação da família. Eis um outro aspecto observável nesse espaço pensado para e com educandos jovens e adultos; a família desses sujeitos é parte dessa realidade, portanto, também deve ser incluída.

Nessa experiência pude verificar, ainda, que a discussão dos conteúdos desenvolvidos é somente parte da questão. Em função das demandas do contexto atual e das realidades desses educandos, compreendemos que é fundamental para esse aluno compreender o sentido do que lhe é proposto. Dessa forma, ajudar o aluno a compreender a relevância dessa proposta para sua vida e, ao mesmo tempo, traçar relações com outros contextos, torna a metodologia de trabalho com os educandos um

ponto de pauta contínuo nos espaços de discussão e de elaboração do currículo. Esse é um processo que pressupõe uma educação contínua de nós educadores, seja no encontro com a realidade desses educandos, seja nos espaços de formação e reflexão sobre essa realidade. Segundo Freire,

o melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 1996, p. 68-69).

3.4.1.2 Mapa Social

Projeto Interdisciplinar - Mapa Social: Articulação com a Comunidade¹⁹

Relatos elaborados pelos professores

Muitos dos nossos educandos moram em vilas nas quais que vivem em situação extrema de risco e violência. Vivem com medo e não conseguem mais perceber ali um fator positivo. Juntamente com os educandos, organizamos uma atividade que possibilitava voltar o olhar para a realidade onde eles vivem.

Um educando nos dizia: “eu não quero ser olhado como um favelado, pela violência.”

Nessa perspectiva o Mapa Social foi uma atividade que tinha como objetivo ajudar os educandos a olharem para essa realidade com positividade, o que ajudou a nascer o desejo de transformá-la, incentivando-os a participar mais ativa e criticamente das ações promovidas no local.

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo trazer ao conhecimento e à consciência do educando além dos equipamentos públicos e privados presentes em sua comunidade a discussão sobre protagonismo e a capacidade de mudança e transformação que um sujeito pode trazer para a sua comunidade.

Como se desenvolveu esta atividade:

- Solicitação de confecção de mapas mentais das comunidades de origem;
- Redação com o tema minha comunidade e eu;

¹⁹ O Mapa Social foi um projeto interdisciplinar, desenvolvido em uma das comunidades de origem dos educandos, a qual, segundo os relatos, era a região de maior vulnerabilidade entre as demais do entorno da escola.

-
- Busca de dados juntos aos órgãos públicos, principalmente a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte;
 - Visita monitorada aos principais áreas de moradias apontadas pelos educandos;
 - Eleição de uma comunidade para desenvolvimento da atividade;
 - Contato com os órgãos públicos ou privados presente na comunidade;
 - Intervenção na comunidade escolhida;
 - Revisão do Mapa Social construído no início do projeto, no período anterior à visita guiada à comunidade;
 - Produção textual.

Algumas observações após o desenvolvimento dessa atividade:

- Percebeu-se que muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social, suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e escola;
- A grande maioria embora conheça os órgãos públicos e privados, em sua comunidade, não usufruem da totalidade dos serviços oferecidos por estes.
- Há, por parte da maioria dos educandos, um senso de negação do local onde moram, em grande parte, motivados pela violência e aparência “desordenada” do local;
- Embora, em alguns momentos, neguem o lugar onde vivem, os educandos pesquisados trazem consigo grande influência desses locais, expressa através de seus hábitos e costumes;
- As áreas de Ciências e Química elaboraram projetos específicos para atender às demandas da comunidade como, por exemplo: recuperação da nascente que existe na comunidade e construção de um aquecedor solar.

Abaixo destaco a fala de um professor na reunião de formação, durante um seminário, a partir da leitura e discussão do texto da Sylvia Schmelckes:

Esta constatação é a que me chamou mais atenção. Ao visitarmos a comunidade “X”, percebemos que ali as pessoas quase não tinham esgoto; a água, que estava em abundância a vista de todos, não era tratada nem encanada. Quando a autora chama a atenção aos direitos humanos referentes à sobrevivência, me recordei das inúmeras vezes em que nossos alunos deixam de vir à escola por falta de dinheiro, quando pegam lanche para levarem para suas casas para alimentar seus filhos, sem falar nos inúmeros relatos sobre as dificuldades de cada um que sempre escutamos. No que diz respeito ao seu direito de ir e vir, recordei-me das vezes em que estes alunos faltam às aulas ou têm de sair mais cedo da escola porque algum traficante ordenou um toque de recolher.”

O movimento que acontece no interior dessa experiência não se restringe a uma lista de conteúdos desvinculados de questões concretas da vida, mas se referem à vida, ao encontro e às perspectivas de muitos sujeitos, educandos e educadores, no impacto com a realidade cotidiana. Observei que esse movimento traz, em seu interior, questões que problematizam e desafiam as concepções trazidas por educandos e educadores.

Vejo, porém, nesse movimento cotidiano, o delineamento de alguns caminhos possíveis e diferenciados para o campo do currículo. No próximo capítulo busco analisar alguns passos desse caminho iniciado por essa experiência, apontando os seus desafios e possibilidades.

4

A EXPERIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES E PRÁTICAS.

4.1 O início de um Percurso

Na construção de um currículo para a educação de jovens e adultos, além de enfrentarmos os limites impostos pela cultura curricular centrada nas disciplinas, observamos que a experiência em estudo se depara também com a incipiente discussão de uma proposta adequada à diversidade e às especificidades desses educandos. As iniciativas e propostas do campo da EJA ficaram limitadas aos paradigmas supletivo e compensatório. Segundo Moll,

atendidos por programas que se configuram enquanto políticas sociais e educacionais em campo de ausências (Moll, 1995), caracterizando-se por ações assistemáticas, descontínuas e fragmentárias (Moll e Barbosa, 1994), os adultos são tomados como cidadãos de segunda categoria, os “pingentes”, “aqueles cuja vida não conta”. A escola que se lhes oferece apresenta-se – via de regra – despida de vida, de cultura, de história e representa um transplante do chamado sistema regular com características de aligeiramento e massificação (MOLL, 2002, p.89).

Frente aos novos desafios colocados pelo mundo atual, são várias as necessidades e os motivos pelos quais estas pessoas retornam à escola, como podemos perceber nas falas de alguns jovens e adultos que concluíram o Ensino Médio nessa escola:

“Antes de concluir o Ensino Médio eu não conseguia emprego, por isso era autônomo. Com a conclusão do Ensino Médio, hoje estou trabalhando.”

“Foi importante ter concluído o Ensino Médio. Ingressei na faculdade de Enfermagem. As palestras dos Seminários Interativos acrescentaram muitos conhecimentos e me ajudaram a definir a minha profissão”.²⁰

²⁰ Os Seminários Interativos são projetos realizados pela área de Biologia. É uma proposta com várias etapas desenvolvidas durante o ano letivo, exigindo o envolvimento e a participação de todos os educandos desde a definição de temas e instituições parceiras e processo de avaliação. Com uma metodologia interativa, envolve a participação de outras disciplinas, dos diversos grupos de alunos, de ONG's, de instituições públicas e uma faculdade particular de medicina. Os temas desenvolvidos nesse projeto são, em sua maioria, da área da saúde.

“O Ensino Médio mudou a minha vida, hoje, posso ajudar minhas filhas (13 e 7 anos) nos estudos. Não trabalho por opção, pois preferi cuidar da família. Foi ótimo ter estudado na EJA dessa escola, foi um período muito rico em minha vida”.

“Voltei a estudar para estar nas conversas sabendo o que está sendo dito”.

“Para conviver e para ser feliz.”

Segundo Di Pierro,

o período de transição do milênio foi marcado, em todo o mundo, pelo crescimento das aspirações e da participação dos jovens e adultos em programas educacionais. Dentre as motivações para a busca de maiores níveis de escolarização após a infância e adolescência, destacam-se as múltiplas necessidades de conhecimento ligadas ao acesso aos meios de informação e comunicação, à afirmação de identidades singulares em sociedades complexas e multiculturais, assim como às crescentes exigências de qualificação de um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e excludente. No caso brasileiro, esses fatores favoreceram a expressão de parcela da extensa demanda potencial acumulada ao longo de uma história de negação de direitos e limitado acesso à educação escolar, que legou ao presente grande contingente de jovens e adultos analfabetos, com reduzida escolaridade e escasso preparo profissional (DI PIERRO, 2005, p.1122).

As discussões propostas por esses autores confirmam o movimento que vem sendo desenvolvido pela equipe da escola, que debate o que é currículo e busca construir uma proposta significativa para esses educandos. Trata-se de ajudá-los a se inserirem e a compreenderem a realidade, de modo a lhes possibilitar a efetivação de um caminho de desenvolvimento pessoal. Como observa Hadad,

(...) sabem os grupos populares do valor que a escola tem para eles, bem como da utilidade do conhecimento que ela veicula. Sabem que este conhecimento lhes é útil na mudança de ocupação que pretendem, mudança esta muitas vezes pequena em termos financeiros, mas de grande utilidade para os que ganham pouco. Sabem também que a cultura dominante muitas vezes é a sua defesa, no uso da linguagem, no conhecimento do que é dito, no relacionamento com outras pessoas. Sabem também que as pessoas mais bem qualificadas tecnicamente possuem maiores poderes de barganha. Sabem que a escola é um espaço importante de encontro, principalmente para aqueles que não se encontram e que vivem no mundo sós. Sabem que a escola é o local de saber mais, saber das coisas do mundo, saber daquilo que não sabem, principalmente para aqueles, cuja ocupação do dia-a-dia, o afasta do conhecer mais e melhor. (HADAD, 1982, p. 25-26)

Nessa perspectiva, qual currículo conseguiria favorecer esse caminho de desenvolvimento? Qual o papel da escola nesse sentido? Reduzir o currículo somente à organização das disciplinas escolares seria reduzir a educação à mera preparação para determinadas exigências colocadas pela cultura dominante ou pelo mercado de trabalho, excluindo questões que são fundamentais para o conhecimento total da realidade de seus significados. Nessa experiência, são diversos os sujeitos e, por conseguinte, diversos os interesses, projetos e expectativas. Verifiquei que a questão colocada para essa comunidade educativa é buscar elaborar um projeto educativo que considere todos os fatores da realidade dos educandos. Segundo Giussani,

(...) a educação significará, com efeito, o desenvolvimento de todas as estruturas de um indivíduo até a sua realização integral, e, ao mesmo tempo, a afirmação de todas as possibilidades de conexão ativa daquelas estruturas com toda a realidade. O mesmo idêntico fenômeno realizará quer uma totalidade de dimensões constitutivas do indivíduo, quer uma totalidade de relações ambientais (GIUSSANI, 2000, p. 45-46).

Esse conhecimento da realidade total só é possível mediante o conhecimento de seu significado. Dessa forma, na escola, o educador iniciará com o educando um caminho de conscientização de si e do significado da realidade. Como analisa Brandão,

em todas as suas dimensões e em seus múltiplos significados, palavras como desenvolvimento, justiça, igualdade, liberdade, consciência, criatividade, partilha e solidariedade, na verdade só podem ser ou vir a ser uma realidade humana, depois de passarem pelo trabalho do educador. Porque a educação é a principal realizadora da formação das pessoas humanas como tipos desejados de atores sociais. Porque a educação é e seguirá sendo um mediador fecundo e poderoso entre a experiência vivida no cotidiano de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, e os planos mais amplos de reflexão, de compreensão da Vida e de aprendizado de um pensar autônomo e dirigido ao bem (BRANDÃO, 2002, p. 188).

Como essa pesquisa apontou, é urgente efetivar esse processo de significação do que é proposto para os educandos no interior do currículo. É importante ressaltar, nessa experiência, que se trata de educandos jovens e adultos, portanto, de pessoas que, no cotidiano de suas vidas, enfrentam situações concretas, com exigências concretas, seja no trabalho, seja na família, seja ainda em outros contextos sociais. Cotidianamente

essas pessoas são marcadas pelas exigências e pelas necessidades de sobrevivência, pelas questões afetivas, pela participação política, pela decisão de ter filhos e de projetos de vida diferenciados. Nessa perspectiva, qual é a proposição curricular para esse público? Quais os paradigmas que poderão nortear a nossa construção curricular cotidiana? Conforme Freire (1987, p.87), “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”.

Aqui aparece um ponto de trabalho relevante desta experiência, pois, como pesquisadora e também participante do campo, observei um movimento educativo que, mesmo em meio a muitos desafios, busca olhar os rostos concretos que cotidianamente chegam na escola e começa a se perguntar sobre suas histórias, suas experiências cotidianas e seu projeto de vida. Ao adotar essa perspectiva para o desenvolvimento de seu trabalho, a escola em estudo demonstra uma preocupação com a formação integral dos educandos, não se restringindo aos aspectos estritamente técnicos de uma visão curricular que reduz a educação ao estudo de algumas disciplinas, sem uma vinculação com a vida.

Nessa trilha, pensar um currículo pressupõe discutir de que tipo de educação estamos imbuídos e, principalmente, que tipo de homem desejamos formar. Segundo Coll e Martin,

o estabelecimento das intenções educativas que devem reger a atuação da escola é acima de tudo, o resultado de uma análise sobre o tipo de sociedade que temos e também uma decisão sobre o tipo de sociedade que queremos formar.(...) É preciso analisar os traços que caracterizam a sociedade para a qual vamos educar os alunos, não com o objetivo de nos adaptar mecanicamente a eles, mas para utilizar a educação formal como um instrumento de mudança e transformação social. Quer seja para ajudar a desenvolver em nossos alunos as capacidades necessárias para que possam se incorporar à sociedade, quer seja para ajudá-los a construir outras capacidades necessárias para promover os processos de mudança e de transformação desejados, o fato é que é imprescindível partir de uma reflexão

sobre o tipo de sociedade que desejamos impulsionar (COLL E MARTIN, 2004, p.14-15).

Nessa linha de discussão, verifiquei que a concepção que fundamenta a construção do projeto educativo dessa escola é também aquela que concebe o “homem inteiro”, que visa possibilitar aos educandos o conhecimento total da realidade, buscando construir uma proposta educativa cujo objetivo é o desenvolvimento da pessoa e não somente a aquisição de algumas habilidades e competências adequadas para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, trata-se de uma educação voltada ao conhecimento de todos os fatores que compõem a realidade, e não somente uma concepção disciplinar, supletiva ou técnica do currículo.

Essa concepção de homem e de educação pressupõe o encontro e a interlocução de pessoas imbuídas de objetivos e finalidades que tenham como objetivo a construção de uma sociedade mais justa e mais humana. A trajetória do direito à educação básica universal e obrigatória se deu na luta por uma educação direcionada à formação humana plena. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96,

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (ART. 1).

A concepção curricular disciplinar, muito presente na cultura educacional em nosso país, demonstra quão longe estamos da efetivação do ideal de educação preconizado pela LDB. Na maioria das vezes, a concepção curricular presente está restrita a um dos aspectos da formação, ou seja, preocupa-se com o desenvolvimento de algumas habilidades específicas, com ênfase naquelas referentes ao mundo das tecnologias e do trabalho. Ao invés de uma educação que alargue os horizontes e garanta o direito à formação e à cultura, assistimos uma política educacional voltada

para a aquisição de algumas habilidades e competências necessárias ao mundo do trabalho, à sociedade técnico-científica do capital.

Neste estudo, verifiquei alguns caminhos diferenciados traçados por essa escola, a qual, busca, em meio aos desafios dos conteúdos, dos vestibulares, das concepções de “aula” trazidas pelos educandos e pelos educadores, considerar os diversos contextos sociais e não se limitar a objetivos restritos e ou mercadológicos. Ao contrário, os objetivos propostos se implicam com o desenvolvimento dos educandos e com a ampliação de suas perspectivas.

4.2 Uma discussão sobre a história do Currículo

A discussão de um currículo para a educação de jovens e adultos nos remete ao histórico, às concepções e aos diversos conceitos de currículos presentes no contexto educacional do país. Além dos limites colocados pela história da educação de jovens e adultos no país, as diversas concepções de currículo também trazem suas marcas e contradições, pois, em sua história, o que deveria ser apenas *um* currículo, passou a ser *o* currículo, para disseminar idéias, valores e crenças de determinados grupos sociais. Dessa forma, discutir um currículo para a educação de jovens e adultos é uma tarefa desafiadora.

Apesar de sempre ter ocupado um lugar de destaque no interior do processo educativo, foi somente no final do século XX que o currículo passou a ser analisado sistematicamente, possibilitando, dessa forma, o surgimento de um novo campo de estudo. Para Forquim,

o termo currículo designa geralmente o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudo. Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto

é, de acordo com a organização das situações e das atividades de aprendizagens às quais ele dá lugar (FORQUIM, 1996, p.188).

Para alguns autores, a discussão sobre currículo não se restringe aos aspectos da seleção e da organização do conhecimento como um processo neutro, desinteressado. Ao contrário, devem ser considerados os fatores sociais, econômicos e culturais. Para esses teóricos, uma teoria de currículo abarca, em sua discussão, além dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem, os conceitos de ideologia e poder. Dizer que as teorias de currículo estão envolvidas na atividade de garantir um consenso, significa dizer também que elas visam garantir o discurso e a hegemonia de um determinado grupo. Segundo Silva (2004), é a questão do poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo, pois nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada – elas estão inevitavelmente envolvidas em relações de poder.

Um marco fundamental para os estudos sobre o currículo foi a publicação, em 1918, do livro *The Curriculum*, de Bobbitt. Neste momento crucial da história da educação estadunidense, em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas, de acordo com suas diferentes e particulares visões, o modelo proposto por Bobbitt respondia aos interesses do cenário capitalista instaurado, justificando a sua efetivação e disseminação. As idéias de Dewey, que também surgiram nesse período, contrastavam com idéias de Bobbitt, ao considerarem a relevância, no planejamento curricular, dos interesses e das experiências das crianças e jovens. Para Dewey, educação é um processo de vivência e prática direta dos princípios democráticos. Entretanto, as idéias de Dewey também apresentavam alguns pontos que demandavam ser problematizados, como por exemplo o papel do professor na construção do conhecimento do aluno. As teorizações de Dewey não foram tão influentes e disseminantes quanto as formuladas

por Bobbitt, uma vez que, segundo alguns teóricos, estas não serviam para instauração das idéias de controle social e preparação para o mundo do trabalho.

As propostas de Bobbitt foram consolidadas alguns anos mais tarde, em 1949, no livro de Ralph Tyler. As idéias de Tyler dominaram o campo do currículo nos Estados Unidos, influenciando diversos países, incluindo o Brasil, nas quatro décadas seguintes. O paradigma de Tyler consolida uma concepção técnica de educação, abordando os estudos sobre currículo a partir das idéias de organização e desenvolvimento. As idéias tecnicistas de Bobbitt influenciaram significativamente a educação e, pelo que podemos observar atualmente, elas continuam difundidas. Basta notar o caráter organizacional e técnico proposto pelo modelo do currículo oficial presente em nosso país.

Segundo Silva (2004), os modelos surgidos nos Estados Unidos do século XX, tanto os mais tecnocráticos, como os de Bobbitt e Tyler, quanto os modelos mais progressistas como o de Dewey, constituíam uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização. O currículo clássico era herdeiro do currículo das chamadas “artes liberais” que, vindo da Antigüidade Clássica, se estabelecera na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados trivium (gramática, retórica, dialética) e quadrivium (astronomia, geometria, música aritmética). Esse modelo tinha como objetivo introduzir os estudantes no repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas.

Para os teóricos tecnocráticos, o modelo humanista destacava a abstração e a suposta inutilidade das habilidades e dos conhecimentos cultivados pelo currículo. Segundo eles, esses conhecimentos pouco serviam como preparação para o trabalho da vida profissional contemporânea e para o modelo progressista, sobretudo, aquele

proposto por Dewey, apontava o distanciamento desse modelo dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens.

Com a ampliação e democratização da escolarização secundária, que tinha suas bases fundadas em uma concepção tecnicista de educação, as contestações dos teóricos contemporâneos ganharam força, o que significou o fim do currículo humanista clássico. Segundo Moreira e Silva (1994), Dewey e Kilpatrick discutiram a primeira postura, que no Brasil colaborou para o desenvolvimento do escolanovismo, e Bobbitt, para as primeiras discussões que aqui se denominou tecnicismo. Esses modelos seriam contestados, nos Estados Unidos, a partir dos anos 1970, com o chamado movimento de “reconceptualização do currículo”.

Interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução de uma estrutura social desigual e injusta, os reconceptualistas buscaram reflexões nas teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa. Entre essas correntes referenciais estavam o neomarxismo, a teoria crítica da escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova sociologia da educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia e a etnometodologia. Entre os teóricos do movimento de reconceptualização conhecidos no Brasil, citamos os críticos Michael Apple e Henry Giroux e os ligados à tradição humanista e hermenêutica William Pinar.

Para Silva (2004), a pedagogia libertadora freiriana influenciou teorizações de autores e autoras diretamente ligados ao desenvolvimento de perspectivas curriculares como, por exemplo, Henry Giroux. Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo, mas em sua obra discute questões relacionadas às teorias mais propriamente curriculares. Segundo Silva,

há uma reconhecida influência de Paulo Freire na obra de Henry Giroux. Por um lado, a concepção libertadora de educação de Paulo Freire e sua noção de ação cultural forneciam-lhe as bases para o desenvolvimento de um currículo

e de uma pedagogia que apontavam para possibilidades que estavam ausentes nas teorias críticas da reprodução então predominantes. Por outro lado, embora Paulo Freire salientasse a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico na construção de seus próprios significados, de sua própria cultura, ele não deixava de enfatizar também as estreitas conexões entre a pedagogia e a política, entre a educação e o poder. A crítica que Freire faz da 'educação bancária' e sua concepção do conhecimento como um ato ativo e dialético também combinavam com os esforços de Giroux em desenvolver uma perspectiva de currículo que contestasse os modelos técnicos então dominantes (SILVA, 2004, p. 55).

Nos Estados Unidos, os reconceptualistas foram os precursores do que se convencionou chamar Sociologia do Currículo, voltada para o exame das relações entre currículo e a estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc. Segundo Moreira e Silva (1994), nesse mesmo período, os sociólogos britânicos, sob a liderança de Michael Young, se esforçaram para definir novos rumos para a Sociologia da Educação, movimento que se convencionou chamar a Nova Sociologia da Educação. Esse movimento influenciou significativamente o desenvolvimento inicial e os rumos posteriores da Sociologia do Currículo, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, sendo suas formulações um referencial indispensável para todos os envolvidos na discussão dos processos de seleção, distribuição, organização e ensinos dos conteúdos curriculares e da estrutura de poder do contexto social inclusivo.

Observei que, nesta experiência de pesquisa, as especificidades dos educandos definem e redefinem as discussões curriculares. Se propor a problematizar os conteúdos curriculares prescritos é um grande desafio para a escola em estudo e muitas vezes encontra-se resistências por parte de alguns professores e alunos. Entretanto observei que esse movimento imprime, ao mesmo tempo, uma dinâmica no interior dos processos educacionais e de forma específica na prática pedagógica dialógica, reflexiva e participativa.

Dessa forma, esse recorte da história do currículo, com suas concepções e ideologias, é problematizado ao encontrar os olhares, as perguntas e os projetos de vida dos educandos jovens e adultos. Vestibular, concursos, emprego, geração de renda, maternidade, gravidez, câncer de mama, economia e planejamento são temas e conteúdos vivos e que colaboram para a construção de novos conhecimentos e concepções sobre currículo e cultura escolar. Desejar compreender o sentido da vida, do existir, educar os filhos, enfrentar a dor pela morte dos filhos, são situações que resgatam concepções humanistas e questionam concepções mercadológicas e capitalistas. Homens, mulheres, adolescentes e jovens indicam o surgimento de um contexto social que é diversificado, que marcam histórias, tradições e culturas diferenciadas. A escola é caracterizada pela diversidade de culturas que se inter-relacionam, criando no interior do currículo vários movimentos culturais, além de propiciarem o surgimento de diversos conteúdos, temáticas e projetos de vida diferenciados. A experiência em estudo começa a se destacar, ao problematizar as concepções curriculares presentes ao olhar e valorizar as histórias concretas das pessoas que constituem a vida da escola, ou seja, educandos e educadores.

4.3 Discutindo a disciplinaridade no Currículo

A própria história do currículo e de seu surgimento como campo de estudo nos ajuda a compreender como esse forte instrumento social e escolar pode estar a favor de uma concepção de educação humanizadora, libertadora, como pontua Freire, ou, ao contrário, pode estar a favor da efetivação dos objetivos de uma cultura dominante, que não considera a realidade, as identidades e as necessidades dos sujeitos. Olhando para o cenário da educação do nosso país, apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção do conhecimento, a concepção

curricular mais recorrente continua fundamentalmente centrada nas disciplinas tradicionais.

É interessante observar, no desenvolvimento deste estudo, que, no encontro com a realidade dos educandos, novos paradigmas vêm sendo elaborados, frutos da convergência das discussões propostas pelos educadores com as necessidades concretas dos educandos. As identidades e a diversidades colocadas pelo grupo heterogêneo de educandos questionam a linearidade dos conteúdos e a fragmentação das disciplinas, e trazem para a discussão curricular novos conteúdos e novos significados. Segundo Coll e Martín,

a visão de conteúdos como saberes ou formas culturais pressupõe uma importante mudança com relação à concepção tradicional de conteúdos incluídos no currículo escolar. Da perspectiva adotada, o termo “conteúdo” não se refere mais apenas àqueles fatos, conceitos ou explicações que se considera importante que os alunos conheçam e memorizem, compreendam, apliquem, isso é, outros conhecimentos historicamente construídos e culturalmente organizados, relativos a uma ampla gama de atividades e de práticas sociais – conhecimento e domínio de sistemas simbólicos, de habilidades e de estratégias de busca; de seleção e de organização da informação, de estratégias de aprendizagem e de resolução de problemas; conhecimento, respeito e prática dos princípios que regem e regulam as relações entre pessoas e grupos; conhecimento, adoção e prática de atitudes e valores que regem os comportamentos individuais e grupais; e um amplo etcétera – cuja aprendizagem e assimilação pelos alunos também se considera importante (...) (COLL E MARTÍN, 2004, p.20).

Neste estudo verifiquei que os rostos, os olhares, as perguntas, os corpos, os horários de trabalho, a maternidade, a paternidade, os problemas de saúde, as lideranças, tudo isso, somado a muitos outros fatores, foram os conteúdos que começaram a delinear novas reflexões no interior da escola. Esse movimento é também traduzido por Fazzi, para quem

o currículo não é concebido como conteúdo ou como grade, estrutura pré-determinada e imóvel. Ele é constituído pelos parceiros ao longo do trabalho. É tecido ponto a ponto com as cores de todos. Não se resume ao conhecimento científico e nem dele prescinde. Articula-se com vários saberes. Um currículo, portanto, que não separa questões do conhecimento, da cultura e da estética das questões do poder, da ética e da política. Por isso ele também se expressa nas estruturas escolares de gestão e de poder, e dá

visibilidade às identidades e subjetividades dos alunos e professores (FAZZI, 2007, p. 141).

Foi possível constatar, observando esse movimento de reflexão e problematização contínuo, que não é possível nos restringirmos a uma lista de conteúdo sem antes conhecermos os sujeitos da proposta em construção. Partindo de questões bastante concretas, iniciamos um percurso de estudos, reflexão, organização e registros.

Essas são algumas perguntas elaboradas pelos educadores da escola:²¹

- a) Quem são estes educandos? Quais são as suas perguntas?
- b) Por que esses conteúdos são vistos separadamente?;
- c) De onde devemos partir com os alunos do 1º Período do Ensino Médio que não conseguem resolver as operações fundamentais?
- d) Por que iniciar com esse conteúdo?
- e) Qual o valor desse conteúdo para a vida do nosso aluno?
- f) Como construir um currículo significativo e ainda ajudar os nossos educandos a enfrentarem as regras impostas pela sociedade, como por exemplo: vestibular, concursos e ENEM?
- g) O que é significativo para o aluno da EJA? Mas quem é o aluno da EJA?, ou melhor, quem são os alunos da educação de jovens e adultos?
- h) O aluno da EJA não é somente um aluno, mas são vários alunos: adolescentes, jovens, adultos, idosos, pais, mães, desempregados, autônomos, empregados, diversos períodos longe da escola. Como pensar esses alunos? Como organizar tempos, espaços e propostas diferentes para estes alunos?

Dessa forma, compreendi, a partir deste estudo, que construir um currículo significativo deve se tornar a pauta cotidiana de uma escola. A reflexão acerca de como a concepção de um currículo prescrito se insere no universo cultural dos educandos começou a ser o ponto de partida para a organização do currículo da escola. A partir dessas necessidades, elencamos expectativas, desejos, perguntas, realidades de adolescentes, jovens e adultos. Como pontua Fazzi (2007, p. 106), “o currículo é o lugar

²¹ Perguntas retiradas de anotações dos registros das reuniões de formação continuada da equipe.

privilegiado da ação dos sujeitos nele implicados. A prática educativa é uma ação orientada, determinante.”

Este trabalho continua, afinal, os desafios estão postos: cultura disciplinar, a concepção de escola internalizada pelos alunos, a organização do tempo e a pressão externa dos concursos e vestibulares. Nessa perspectiva, Ribeiro assinala que:

o grande desafio que se coloca na elaboração de um currículo é desdobrar, de forma coerente, os objetivos gerais do projeto educativo, onde se expressam as visões de mundo, as orientações culturais mais amplas, a concepção de sujeito, os ideais pedagógicos, nos conteúdos educativos e objetivos mais específicos, compreendendo o significado das inovações propostas, situando-as no desenvolvimento histórico dessa modalidade educativa (RIBEIRO, 2007, p.77).

4.4 Problematizando propostas e projetos: dialogando com algumas experiências.

No período de implementação desta escola, identificamos a existência de muitos materiais elaborados para escolas noturnas, para cursos supletivos e até mesmo alguns com a capa intitulada EJA, mas percebíamos que estes materiais não eram elaborados levando em conta as especificidades e as necessidades formativas do público. Alguns materiais eram apostilas com uma síntese dos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio e outros eram uma adaptação dos livros elaborados para crianças e adolescentes. Essa observação confirmou um traço característico da história da educação de jovens e adultos, ou seja, a inadequação das propostas existentes, propostas concebidas para a criança e o adolescente, mas que eram diretamente transferidas para os educandos jovens e adultos, sem considerar suas especificidades.

Constatamos que a produção de material específico para EJA é um campo pouco analisado. As editoras do país ainda não deram conta de responder a esse desafio. Cabe aos sujeitos da EJA, ou seja, aos educandos e educadores contribuírem para a elaboração de atividades e propostas que reconheçam e afirmem a identidade e riqueza

presentes nesse campo educativo. Essa é também uma constatação de Ribeiro (1995, p.75): “as inovações pedagógicas no campo da EJA são pontuais, tímidas, não se constituindo ainda em referenciais ou subsídios que transformem idéias pedagógicas em um projeto educativo global e coerente.”

Essas inferências nos remetem às discussões desenvolvidas no interior dessa escola, principalmente nas reuniões de formação continuada dos educadores, nas quais começamos a dialogar com essa tradição de um currículo prescrito, sem desvalorizá-lo, mas, discutindo sua relevância para a vida dos alunos e ainda sobre sua relação com o contexto no qual eles estão inseridos. Partindo dessa constatação, iniciamos a elaboração de materiais para esse público, relacionando algumas temáticas do mundo jovem e adulto aos conteúdos do currículo oficial e àqueles conhecimentos relevantes para a intervenção desse educando na sociedade. Além dessas iniciativas, buscamos também trazer para o interior do currículo, temáticas atuais, de contextos locais ou globais, buscando ampliar a concepção de currículo e os conhecimentos dos educandos.

Percebi, neste estudo que, ao propor uma nova ótica curricular, o maior entrave reside na concepção conteudista, segundo a qual um ensino de qualidade e significativo deve estar na quantidade e não na relação que ajudamos os alunos a estabelecerem entre aquilo que lhes é proposto e a realidade. A esse respeito, Hoz (1998, p. 32) alerta que “a unidade dos conhecimentos entre si e a dos conhecimentos com a vida é uma meta à qual não se pode renunciar.”

A concepção disciplinar deixou marcas na cultura escolar e hoje é um grande desafio enfrentá-la. Esse desafio é enfrentado pela “Escola X” na discussão do currículo realizada entre educadores e, principalmente, na sala de aula, onde cotidianamente os alunos nos questionam sobre o que é proposto e sobre o tempo que reservamos para uma atividade ou para um seminário que abrange a discussão de uma temática

envolvendo diversas salas. Essa tensão acerca do que é conteúdo está sempre presente. Pelo que podemos constatar, a partir dessa experiência e ao longo dos estudos dos referenciais teóricos, a visão conteudista de currículo está ainda ancorada em alguns instrumentos de controle e de avaliação presentes em nossa sociedade como, por exemplo, os concursos, os vestibulares e as exigências de habilidades específicas para o mundo do trabalho. Como bem observa Moll (2000, p. 126), “(...) o desejo de concluir a escolarização é forte e tem razão de ser, na medida em que os saberes sistematizados e hierarquizados pela escola, somados à titulação, representam um passaporte social muito valorizado.”

Esses instrumentos são tão determinantes da organização da cultura e do mercado profissional, em nossa sociedade, que acabam influenciando fortemente, sejam os projetos individuais dos educandos, seja a discussão do currículo escolar. Como os concursos e vestibulares também fazem parte dos projetos de vida dos educandos, foi interessante observar, neste estudo, que o conteúdo das disciplinas curriculares pode ser ressignificado, e não eliminado, a partir das discussões de novas concepções e novas formas de trabalhar esse conhecimento na escola. Nessa perspectiva, a metodologia de trabalho com educandos jovens e adultos é um dos aspectos que merece destaque nessa experiência.

Noto que a elaboração de um novo paradigma percorrerá ainda um longo caminho, pois a cultura escolar trazida pelos educandos evidencia fortemente a forma escolar padronizada em alguns modelos prescritos ao longo da história da escola. Essa concepção padronizada dos tempos e espaços, dos tipos de conteúdo e da forma de trabalhá-los, e ainda das relações que compõem esse universo social, determinam algumas situações desafiadoras e conflituosas no interior da escola, exigindo da equipe

de educadores adotar uma postura crítica e dialógica mediante os processos e projetos desenvolvidos.

A tensão e a diferença são perceptíveis principalmente entre educandos jovens e adultos, pois existe uma distância muito grande de idade, o que justifica, dessa forma, que esses dois grupos tragam concepções escolares diferentes sobre o tempo escolar, postura do professor, conteúdos etc. Dialogar com gerações tão diferenciadas, que trazem vivências e necessidades tão diversas, possibilitou problematizar muitas questões que para a escola já estavam pré-definidas. Ao se propor a construção de novos paradigmas educacionais, a escola em estudo traz para o interior de seu currículo discussões e formas de intervenção e diálogo diferenciados, que exigem tempo para ouvir, falar, construir e reconstruir. Para Fazzi, essa discussão evidencia uma concepção curricular participativa e dialógica:

essa concepção, evidentemente, não pode estar desvinculada de uma opção política de transformação da sociedade e de garantia do direito à educação e à cultura. Trata-se de construir uma prática complexa, não simplificadora dos desafios postos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores, pensada frente a essa concepção de educação e de currículo. Obriga-nos a pensar processos, onde seus partícipes possam desenvolver um pensamento que ultrapasse o imediato e que utilizem estratégias intelectuais como a pesquisa, a análise, a inferência, que tenham, enfim condições reais de construir o conhecimento individual e coletivamente (FAZZI, 2007, p.141).

Observei que o trabalho com temáticas da vida dos sujeitos no interior do currículo se justifica pelo intuito da superação da visão conteudista e do paradigma compensatório que caracterizou a EJA ao longo de sua história. Trata-se de elaborar concepções que privilegiem o desenvolvimento de projetos e propostas que discutam questões sociais mais abrangentes, e que, ao mesmo, tempo visem à conscientização e ao desenvolvimento pessoal dos educandos. O objetivo da formação integral da pessoa humana é exigente, o que implica encarar alguns desafios para melhor responder às

diversas necessidades colocadas pelos educandos. Um desses desafios é a articulação com outros espaços sociais formativos no desenvolvimento de seus objetivos e projetos.

São diversos os contextos nos quais os educandos estão inseridos. Considerando essa discussão, uma proposta de educação para jovens e adultos precisa reconhecer a existência de outros espaços formativos, tais como o trabalho e as empresas, os meios de comunicação, as organizações comunitárias, os equipamentos públicos de saúde, cultura, esporte e lazer etc., trazendo-os para o currículo da escola. Trata-se de aproveitar, ao máximo, esse potencial e reconhecer a legitimidade do conhecimento adquirido por meios extra-escolares. Esse movimento de ressignificação não é um movimento sem conflitos, sem erros ou sem retrocessos, mas a ousadia de iniciar essa mudança aponta para algumas elaborações e contribuições que já são visíveis na construção do currículo.

4.4.1 Elaborações e contribuições de algumas experiências

4.4.1.1 Módulos Temáticos da área de Química²²

Tema: A Química a Serviço da Vida²³

Turma: 2º Período – Ensino Médio

O desenvolvimento deste projeto caracteriza-se pela relação do saber cotidiano com o saber científico e a sua relação com o mundo do trabalho. Esta atividade tem como objetivo valorizar e afirmar propostas pedagógicas atuais e inovadoras, através de ações educativas interdisciplinares, permitindo aos educandos serem os próprios construtores de seu aprendizado. Esta atividade foi desenvolvida, partindo de um diagnóstico de problemas de ordem social, econômica ou ambiental, através da avaliação de propostas ou políticas públicas em que o conhecimento científico ou tecnológico esteja a serviço da melhoria das condições de vida e da superação das desigualdades sociais. Os conteúdos exigidos pela base comum foram trabalhados em uma estreita integração com as temáticas da vida dos educandos. Para isso é necessário que haja uma contextualização do conteúdo químico, para que o educando entenda as múltiplas inter-relações entre ciência e tecnologia. Nas atividades práticas e seminários a turma foi dividida em grupo de no máximo quatro educandos. Esta divisão tem como objetivo garantir o diálogo e a qualidade da aprendizagem.

²² Os Módulos Temáticos constituem a metodologia utilizada pela escola para organizar o currículo a partir de questões significativas da vida dos educandos. Estes temas são definidos em diagnósticos, entrevistas e situações de sala de aula.

²³ Registros retirados do planejamento do professor.

A cada ano, após nova avaliação do projeto, os desafios vão se tornando maiores. Hoje ele já faz parte do projeto Empresas, idealizado pelo professor de Português. O desafio atual é tornar este projeto Empresas um único projeto envolvendo todas as áreas pertinentes, de modo que possam auxiliar no desenvolvimento cognitivo e humano do educando, não somente potencializando o seu conhecimento, mas oferecendo meios para que ele possa adquirir habilidades que o permitam crescer humana, econômica e socialmente.

4.4.1.2 Sarau Poético (Círculo Poético)

Anotações do Plano de trabalho do Professor:

Proposta: Círculo Poético

O projeto “Círculo Poético” é uma das práticas culturais que a escola desenvolve. É uma iniciativa que estimula os estudantes e educadores a inundarem de poesia a sua alma.

Em um mundo tão complexo, que a todo instante parece empurrar a humanidade para o abismo da desvalorização da vida, a reflexão à luz da poesia é uma forma de resistência a essa situação na qual vivem aterrorizados os filhos da pós-modernidade.

O projeto consiste em reunir estudantes e educadores em um ambiente da escola (teatro de arena no pátio central ou uma das capelas), dispostos em um círculo, para degustar poemas de autores e autoras nacionais de todos os tempos, cujos temas favoreçam as reflexões acerca da vida humana.

Os poemas são levados pelos estudantes e pelos educadores e lidos duas vezes antes de se iniciarem os comentários (a primeira leitura feita por quem leva a contribuição e a segunda pelo professor-coordenador da atividade).

Para facilitar a compreensão, está sendo introduzida a reprodução dos poemas em PowerPoint, a qual é projetada, de modo que todos acompanhem o texto, garantindo um dos principais objetivos do projeto, que é o desenvolvimento da leitura.

Todos são convidados e estimulados a participarem através das intervenções do Professor Orientador²⁴ durante as suas aulas e em outros momentos de contato com os estudantes e educadores em geral. Com a participação de educadores de outras áreas, como a de História e Educação Religiosa, os encontros ganham em profundidade e amplitude. Não é rara a introdução de um novo conhecimento durante o encontro, a fim de que todos possam compreender com segurança o texto em análise.

Nas atividades descritas, os professores buscam trazer para o interior do currículo questões mais abrangentes do contexto social, buscando fugir de uma concepção meramente disciplinar e conteudista, concebendo o currículo como a discussão da *vida*. Além de conceitos e informações, em ambas as atividades, percebe-

²⁴ O Professor Orientador é responsável pela organização e desenvolvimento das diversas discussões levantadas pelos educandos e pela coordenação da escola.

se uma preocupação com a formação integral ao buscar conhecer as problemáticas do mundo atual e o papel fundamental de cada pessoa na construção da sociedade. Conforme Hozz, “a educação desenvolverá toda a sua potencialidade quando o processo educativo tenha unidade, como reflexo antecipado, e ao mesmo tempo seja meio para alcançar a unidade de vida na qual a existência do homem torna-se fecunda” (HOZ, 1988, p. 31).

O Círculo Poético, assim como a atividade de Química, são atividades que convidam a pessoa a refletir sobre situações de vida concreta, não se restringindo a alguns conceitos ou conteúdos específicos. Como vimos no início deste capítulo, existe uma preocupação com a formação de todos os aspectos da pessoa, dessa forma, as temáticas da vida, as histórias de vida, a acolhida das experiências se tornam conteúdos significativos na construção do currículo da escola. Na visão de Dayrell :

Um primeiro aspecto a constatar é que a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes (DAYRELL, 1996, p.144).

Em meio a essa diversidade de projetos e de sentidos, diversos são também os textos lidos e produzidos por educandos e educadores. Neste estudo, a partir da análise dessas e de outras atividades do contexto, percebi como o educando é valorizado, não somente nos saberes que traz para o interior das discussões, mas também como pessoa humana, criada para ser feliz. Portanto, antes da preocupação com processos organizativos, evidencia-se uma preocupação com a pessoa, com a sua humanidade. Essa constatação demonstra um conhecimento que é fundamental em qualquer processo educativo, ou seja, uma proposta humana, a pessoa do educador, que se propõe à pessoa do educando.

4.4.1.3 Portfólio de Comentário de Textos

Apresentação desenvolvida pelo professor da área de Língua Portuguesa:²⁵

Em tempos em que a leitura e a escrita se apresentam como grandes desafios a toda a comunidade educativa, o “Portfólio de comentários de textos” é uma alternativa que se criou com o desejo de se intensificar a produção escrita por parte dos estudantes.

O projeto consiste em estimular a leitura de textos informativos, literários e até mesmo imagens, os quais servem de pretexto para que os estudantes emitam sua opinião acerca do que as fontes sugerem. A idéia é que ele acompanhe o desenvolvimento de sua produção textual, comparando o seu desempenho à medida que os textos vão sendo corrigidos.

Os textos – reportagens, crônicas, poemas, charges, reprodução de pinturas, etc. – são escolhidos pelo professor, partindo de uma seleção de temas feita com a participação dos educandos no início de cada ano, e também através do acompanhamento dos fatos que marcam o cotidiano da humanidade.

Os comentários são organizados em uma pasta com presilha, a qual é recolhida pelo professor pelo menos quatro vezes ao ano para que seja feita, gradativamente, a correção dos textos.

No final do primeiro e do segundo semestres, o educando ainda escolhe um dos textos comentados para fazer um aprofundamento daquela temática através de um instrumento chamado “Trabalho Final”, seguindo um roteiro que inclui alguns itens importantes, entre os quais se destacam: motivos da escolha do tema; o tema e a humanidade hoje (informações sobre como o tema interfere na vida cotidiana da humanidade); a opinião do aluno sobre o tema; conclusão (informações sobre o que foi possível aprender ao refletir a respeito do assunto); dicas para os colegas sobre o tema. Tal atividade extra, além de ser corrigida pelo professor, é apresentada pelo estudante para a turma, em uma série de pequenos debates, motivados pela rica diversidade de opiniões, muitas vezes sobre o mesmo texto.

Muitos deles revelam que não escreviam de “jeito algum”, mas, com o projeto, eles, além de passarem a escrever mais – ou muito mais, conforme a situação individual – começaram a gostar de escrever sobre os mais variados assuntos. A satisfação se estende também pelo fato de os estudantes serem vistos com mais frequência na biblioteca e também transitando pela escola portando e lendo livros, sem que a indicação seja feita pelo professor.

O “Portfólio de Comentário de Textos” “invade” outras esferas, fazendo-se como uma revista, que, a cada página, remete seu leitor/comentarista a múltiplos conhecimentos sobre a história da humanidade.

Nessa perspectiva, é visível também nesse estudo, como essa concepção humanizadora do currículo tem um valor também para os professores. Nesse exercício de construção, de busca de significado, de se propor aos educandos, também os

²⁵ Anotações retiradas do plano de trabalho do professor.

educadores são provocados a olharem para a própria experiência educativa, se descobrirem e se deixarem ser educados por essa realidade que é muito exigente.

Um das experiências que me chama a atenção neste estudo foi o trabalho da área de Língua Inglesa. Nos materiais disponíveis para o trabalho com essa disciplina, quase não se encontra uma forma diferenciada de se trabalhar, principalmente no campo da EJA. Além da inexistência de materiais didáticos específicos, este público relata a distância que existe entre o seu mundo e a disciplina. A fala de uma aluna durante o processo de seleção de novos educandos nos mobilizou para a discussão de um outro foco para o trabalho com esta área do conhecimento. Quando interrogada sobre por que ela desejava voltar a estudar, esta aluna respondeu: “para ler os rótulos dos produtos e cosméticos estrangeiros que uso no meu salão” – ela era cabeleireira.

No encontro com a realidade, foram várias as perguntas colocadas pela professora da área, na discussão com os demais educadores. A partir dessa problematização, alguns desafios são vencidos cotidianamente, e, nesse caminho de desenvolvimento, o desejo de ressignificar a disciplina e ajudar os educandos a compreenderem o valor que esse conhecimento tem para sua vida favorecem a elaboração de algumas iniciativas:

4.4.1.4 Atividade da Área de Língua Inglesa

O Mundo em que vivemos²⁶

Neste primeiro semestre letivo, tive a oportunidade de trabalhar com o módulo, em formato de apostila, contendo todos os assuntos necessários a serem trabalhados, o qual foi denominado: “O mundo em que vivemos”. Através do texto de uma música (*We are the World*) foi trabalhada a situação do mundo atual, onde as guerras, a desigualdade, o desemprego, a fome, a miséria, o preconceito e muitos outros problemas são por nós enfrentados.

O texto da música nos deu a chance de trabalharmos de várias formas. Foram trabalhados o vocabulário, os conteúdos gramaticais, o ouvir e o falar. Com relação ao vocabulário, os alunos utilizaram o dicionário para traduzir

²⁶ Registros elaborados pela professora de Língua Inglesa.

palavras por eles desconhecidas, para assim, compreenderem melhor o texto. Os conteúdos gramaticais foram estudados através das aulas expositivas e exercícios na própria apostila, facilitando a aprendizagem dos alunos. E como a maioria das pessoas gosta de música, o ouvir, o falar e o cantar proporcionaram momentos de interação e descontração dos alunos em sala de aula.

O texto da música nos fez refletir que, mesmo com todos os problemas da atualidade, podemos ser mais solidários, devemos agir e pensar para que este mundo se transforme, e se transforme para melhor, para termos certeza de que podemos ter uma vida digna na família, na escola, no trabalho e na sociedade.

Durante todo o trabalho desenvolvido em sala de aula e fora dela, a avaliação foi contínua. Foi avaliada a interpretação do texto feita pelos alunos, os exercícios contidos na apostila, a participação dos alunos na montagem de painéis retratando como o mundo é para eles e, através destes painéis confeccionados em grupo, o próprio grupo teve como tarefa produzir um texto com as opiniões de cada um.

Evidencia-se no relato dessa educadora a busca de significados acerca do que foi proposto. Nessa experiência verifiquei que são ressignificados não somente o fazer, mas também o ser. Nessa perspectiva se inter-relacionam encontros, desafios, gostos, descobertas e alegrias. Brandão (2002) nos ajuda na compreensão desse processo iniciado pela professora da atividade, ao comentar que:

em si mesma, a educação não é chamada a estabelecer a justiça, a liberdade, a solidariedade, a igualdade e qualquer outro valor ou direito humano. Não é tarefa sua, mas nada disto floresce sobre o solo da vida social sem que pessoas concretas estejam imbuídas de uma disposição autêntica para uma experiência responsável e solidária de interações com os outros. A educação não é, também, uma responsável única por tal tipo de tarefa social. Sozinha ela não faz coisa alguma, mas sem ela socialmente não se faz nada. Respondendo por anos e anos de aprendizado das diferentes gramáticas da vida em sociedade, e pelo diálogo entre pessoas e entre gerações de pessoas, ela é co-responsável por estabelecer, interativa e culturalmente, as condições da criação e da circulação de saberes, de valores, de motivações e de sensibilidades que gerem sem cessar pessoas humanas conscientes e amorosamente responsáveis pelos seus atos e gestos. Pessoas educadas para serem seres sensíveis o bastante para responderem pela existência de mundos humanos destinados à realização plena da vida e da felicidade estendida a todas as pessoas (BRANDÃO, 2002, p. 188).

A mesma professora continua seu relato demonstrando o significado existente em uma proposta elaborada a partir da sua relação com a realidade dos educandos. É um outro olhar sobre a própria prática pedagógica e sobre os educandos:

Para minha satisfação, o trabalho foi tão significativo, que eu, professora de L.E.M. – Inglês, juntamente com os professores de Educação Religiosa, de Geografia e de História, nas nossas reuniões de formação continuada, elaboramos um projeto com o nome “Atualidade”, o qual teve sua culminância no teatro Dom Silvério. Cada professor trabalhou o tema em suas aulas e, como eu já estava trabalhando o módulo “O mundo em que vivemos”, tive a idéia de fazer o fechamento do meu trabalho com uma filmagem dos alunos apresentando o texto, o qual descrevia o painel elaborado por eles em sala – e, com o Coral da Escola, na regência do maestro, cantando a música *We are the World*. Foi um grande desafio, porém, o resultado foi maravilhoso, pois pôde mostrar aos alunos que eles são capazes de vencer as dificuldades não só na língua estrangeira, mas os obstáculos que todos enfrentam no seu cotidiano²⁷.

4.5 Algumas experiências diferenciadas de Avaliação

Como discutimos anteriormente, verificamos nesta experiência, que o caminho educativo é um encontro entre as necessidades dos educadores e dos educandos. Partiremos dessa constatação para compreender o processo de avaliação que se desenvolve no interior deste estudo. A avaliação está dentro de um processo mais amplo, no qual todas as pessoas implicadas na proposta educativa avaliam situações, perguntas, instrumentos e métodos. O interesse pelo aluno é o ponto de partida para a tarefa de avaliar. No momento em que avalia, o educador compreende que com essa avaliação não esgota tudo aquilo que é possível dizer sobre o aluno. Nessa tarefa o educador deve estar sempre aberto a verificar e a descobrir novos aspectos no percurso formativo dos educandos.

Verifiquei que, ao partir desse pressuposto, a escola em estudo sabe das limitações postas por instrumentos e processos de avaliação existentes atualmente, mas não se detém nos desafios e limites encontrados. Avaliar é um processo muito mais amplo, que implica empenho e envolvimento com toda a realidade, abarcando o interesse pelo que acontece no contexto educacional, pelo conhecimento da realidade da

²⁷ Registro das experiências da professora de Língua Inglesa.

escola da qual se faz parte e pelo um conhecimento do aluno. Avaliar implica ainda um empenho com tudo atrelado à dinâmica educacional.

A observação e a compreensão são dois aspectos fundamentais na avaliação dessa escola. A observação coincide com o acolher, isto é, significa estar sempre disponível a uma novidade, a um fator novo, e não estar apegado a algo que já se tem em mente, a um preconceito. Devemos ser capazes de observar e de compreender o detalhe, dentro de um olhar mais amplo. A avaliação, além de ser uma responsabilidade compartilhada, implica em uma continuidade, em um percurso.

ESCOLA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MAPA SITUACIONAL
Educando: _____
Período Letivo: ____a ____de _____
Data: _____
Turma: __ Período - Ensino _____
RELATÓRIO DO CONSELHO
1 - Descrição da situação inicial do educando. Aspectos a serem observados: posicionamento; auto-imagem; relação com os pares; envolvimento e participação; aproveitamento; dificuldades apresentadas; competências etc.
2 - Descrição do desenvolvimento do educando observando os aspectos descritos no item 01. Observações ao final da 1ª Etapa letiva (1º Semestre). Elencar os avanços observados e as competências desenvolvidas. (Relação com a situação inicial).
3 - Descrição do desenvolvimento do educando observando os aspectos descritos no item 01. Observações ao final da 2ª Etapa letiva (2º Semestre). Elencar os avanços observados e as competências desenvolvidas. (Relação com a situação inicial).
Assinatura

Imagem 5 ²⁸

²⁸ O quadro refere-se a um dos instrumentos utilizados pelos educadores para o acompanhamento e a avaliação do processo formativo do educando da escola em estudo.

Em minhas observações pude verificar que a avaliação é um dos aspectos fundamentais no interior da discussão do currículo dessa escola, o que favorece o desenvolvimento de questionamentos e discussões contínuas. Ao enfrentar esse desafio, o grupo de educadores vem inovando metodologias e experimentando novas formas de avaliar o percurso educativo do aluno e o próprio projeto educativo. A equipe busca refletir sobre o processo considerando a perspectiva de avaliação que olha o percurso de formação do educando, ou seja, considerar todos os passos do aluno, desde o seu início e não somente avaliações pontuais.

A avaliação nessa escola é um grande desafio, o que traz para o interior das discussões muitas dúvidas e perguntas. Os caminhos traçados pela escola buscam instrumentos que consideram a situação do educando ao chegar à escola. É visível que a equipe ainda está buscando estratégias que possam garantir um processo mais processual e formativo. Para analisar a proposta de avaliação desenvolvida, apresento duas atividades realizadas pelo professor de Biologia e, posteriormente, alguns momentos de avaliação mais abrangentes como, por exemplo, o “Mapa Situacional” e os “Módulos Básicos”, instrumentos de avaliação utilizados por toda a escola.

4.5.1 Algumas atividades propostas

4.5.1.1 Seminários Interativos

Tema: Saúde e Qualidade de Vida²⁹

Planejamento do Professor

²⁹ Registro de trechos do Plano de Trabalho do professor.

Buscando desenvolver uma prática educativa no ensino de Ciências e Biologia, relacionada ao cotidiano e voltada para o atendimento das necessidades básicas do aluno da EJA, propõem-se os Seminários Interativos.

Metodologia e Desenvolvimento: Durante cerca de cinco meses, os alunos são orientados a realizarem uma pesquisa bibliográfica, envolvendo recursos digitais (pesquisas na Internet, sugestões de sites, dentre outros), busca por livros e revistas em bibliotecas, além de eventuais entrevistas. Para o desenvolvimento desta etapa são selecionadas aulas mensais exclusivamente dedicadas às discussões relevantes à pesquisa, levantamento bibliográfico e elaboração do texto resumo. Segue-se também a orientação, discussão de propostas, para a estruturação da apresentação visual dos projetos. Os grupos possuem autonomia para decidirem o caminho a ser seguido, entretanto, contam com a orientação do professor também nesta etapa.

Interação com outros espaços sociais: Neste instante do projeto, os grupos de pesquisa possuem também a possibilidade de agregar a participação de outrem aos projetos que freqüentemente contam com o envolvimento de médicos, enfermeiros, especialistas, professores, membros da comunidade, membros do corpo de bombeiros e depoimentos pessoais dos próprios alunos.

Eventualmente, algumas turmas, a partir da proposta do professor, expandem suas discussões para um ambiente virtual denominado Webfólio³⁰ ampliando as discussões e agregando valor ao projeto. Entretanto, devido às limitações de tempo e aos ritmos de cada turma, esta proposta é sugerida apenas a algumas turmas específicas.

Avaliação

A avaliação permeia todo o processo, desde a eleição dos temas até a apresentação do projeto; esta última, entretanto, conta com uma ficha de avaliação que é entregue no dia da apresentação, sendo o professor e mais quatro participantes do ambiente de aprendizagem os responsáveis por este processo. Ao final estas fichas são recolhidas e comparadas com cada grupo, a fim de se chegar a um senso comum. Ao final do período de apresentações são feitas revisões das principais temáticas e abordagens desenvolvidas, que por sua vez culminam em uma avaliação digital³¹ realizada em duplas. Toda a proposta é discutida e elaborada com transparência a fim de evidenciar o caráter interativo não somente no processo de desenvolvimento do projeto, mas também em sua avaliação.

Além de promover uma maior aproximação entre os conteúdos e a vida do educando, os Seminários Interativos também possibilitaram: a democratização dos acessos aos recursos tecnológicos, o desenvolvimento de habilidades de negociação, a convivência coletiva, a comunicação, a interpretação e a articulação do conhecimento científico com o conteúdo e a realidade, mudando-a.

³⁰ Webfólio – Nome dado à atividade de se criar através de um blog disponível na Internet, um portfólio de informações e discussões relevantes acerca do tema de pesquisa; abre-se à participação de toda a comunidade virtual no desenvolvimento do mesmo.

³¹ Entende-se avaliação digital como um tipo de avaliação intermediada por um computador e um software.

ESCOLA CRONOGRAMA – SEMINÁRIOS INTERATIVOS MÊS: AGOSTO	
TEMAS	Datas
Clonagem e Ética	01/08
Hipertensão	03/08
Alzheimer	06/08
Menopausa	07/08
Saúde do Homem	16/08
Baú de ossos	17/08
Teste do Pezinho	23/08
Câncer de Mama	24/08
Alcoolismo	30/08

Imagem 06³²

Na atividade acima descrita e na seguinte, observei que o educador está atento à situação do educando. Evidencia-se também o desejo de incluir a participação dos educandos, de ajudá-los a compreender o sentido daquilo que lhes é proposto. Observei ainda nessas atividades várias dimensões e objetivos: participação, negociação, compreensão, relação de questões da realidade com os conteúdos das diversas disciplinas, planejamento e avaliação coletiva. Tal como oriente a Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:

é preciso implementar práticas em que os alunos participem efetivamente dos processos avaliativos, por meio de negociações e acordos estabelecidos com o professor nos quais se definam objetivamente as finalidades, as ações, as condições de realizações, as responsabilidades e a colaboração na tomada de decisões (MEC, 2002, p. 107).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das atividades e seu processo de avaliação ilustram como a escola vem implementando propostas que respeitam a situação inicial do aluno ao chegar à escola. A idéia é considerar tais situações, trilhando juntos os passos que eles ainda precisam dar, além dos critérios utilizados para avaliá-los, orientá-

³² Essa tabela se refere à parte do cronograma dos Seminários Interativos.

los e ajudá-los em suas dificuldades de compreensão das propostas e das necessidades específicas de aprendizagens.

4.5.1.2 Júri Simulado: Discutindo Atualidades³³

Júri Simulado

Planejamento do Professor

Apresentação

Seguindo a proposta inicial que busca um ambiente de aprendizagem capaz de modificar a relação conteúdo e currículo, entendemos que cada vez mais a Biologia está inserida nas discussões cotidianas sobre a humanidade.³⁴ Nesse contexto as mudanças provocadas em função dos avanços de ambas estão se convertendo em profundas discussões que remetem ao significado da ética e ao futuro da humanidade. Assim sendo, torna-se importante a aproximação dessas discussões dentro do ambiente escolar.

Metodologia

Na representação deste Júri simulado, duas turmas de Ensino Médio são selecionadas com a função de discutirem e defenderem pontos contraditórios acerca do tema.

1. Os temas sugeridos nesta sensibilização seguem as propostas atuais que colocam a Ciência frente a uma posição crítica e ética da sociedade. Destaca-se, dentre outros, Clonagem Humana, Utilização de Células Tronco e Aborto como temáticas mais relevantes e solicitadas pelas turmas para o desenvolvimento desta proposta educativa.
2. O momento de discussão exige grande capacidade de argumentação, tolerância, negociação e respeito às opiniões. Torna-se fundamental a habilidade de ouvir e discutir respeitosamente as idéias contraditórias. Neste sentido, cada turma conta com um período de tempo determinado para a exposição de seus representantes, exposição seguida de debates e exposição das testemunhas.
- 3.

Avaliação

A avaliação da proposta é realizada em três momentos distintos, mas que delimitam pontos-chave no desenvolvimento do trabalho. Em um primeiro momento, a avaliação abrange os procedimentos de pesquisa envolvidos na relação da turma com a pesquisa; em um segundo instante, direciona-se para a exposição e argumentação científica levantada pelas turmas. Para tanto se torna importante a avaliação dos jurados através de uma ficha de avaliação do Júri. Em um último instante, questões relevantes debatidas pelo grupo são inseridas na avaliação digital.

Participação dos alunos e Resultados

No desenvolvimento desta proposta é possível avaliar o papel da turma na composição de um trabalho coletivo, cujo valor qualitativo e quantitativo depende da participação de todos. A boa receptividade e envolvimento por parte dos alunos apontam para uma proposta educativa relevante, que contribui positivamente para o sentimento de pertencimento a um grupo de trabalho coletivo, bem como ao desenvolvimento da pesquisa e argumentação científica. É importante salientar o papel significativo do trabalho em propor

³³ Trechos do planejamento do professor.

³⁴ Proposta apresentada na apresentação dos Seminários Interativos.

a discussão de temas emergentes e polêmicos acerca dos avanços da Ciência frente à ética, à religiosidade e a racionalidade humana.

Verifiquei, frente aos inúmeros desafios existentes no desenvolvimento do processo de avaliação, a necessidade de todos acompanharem, monitorarem e planejarem as atividades. Vencidos os desafios cotidianos, o grupo de educadores vem implementando algumas iniciativas relevantes para o tema da avaliação.

Observei também que a avaliação é uma temática que absorve um tempo significativo do trabalho dessa equipe de educadores, evidenciando uma preocupação com a adequação do projeto educativo e um comprometimento com a vida dos educandos. Aquela concepção de avaliação como punição vem sendo substituída por uma proposta que valoriza e considera os processos dos sujeitos. A preocupação com os educandos e com seus processos é algo visível na forma como os educadores se implicam no processo de aprendizagem dos educandos e na forma como buscam alternativas diferenciadas para favorecer a aprendizagem. A fim de responder às especificidades e às necessidades de aprendizagem dos educandos, foram criados também espaços e tempos específicos para suprir as demandas educativas dos educandos, como, por exemplo, os “Módulos Básicos de Aprendizagens”.³⁵

4.5.1.3 Módulos Básicos de Aprendizagens

Os módulos básicos eram momentos já definidos previamente no cronograma de atividades da escola. Os grupos de alunos eram organizados independentemente das turmas ou períodos de origem, ou seja, independente da certificação, a partir das dificuldades de aprendizagens apresentadas nas diferentes áreas. A partir de diagnóstico, o professor ou o grupo de professores buscavam identificar as maiores dificuldades dos

³⁵ Os Módulos Básicos de Aprendizagens foram tempos e espaços criados pela equipe da escola para trabalhar as dificuldades de aprendizagens dos educandos. Esses espaços são criados independentemente das turmas e ou períodos de origens, mas a partir das dificuldades de aprendizagens.

educandos. Essas necessidades determinavam a definição das turmas, do número de alunos por turmas e a periodicidade dos módulos de estudo.

Nessas atividades, os professores buscavam criar estratégias diferenciadas de ensino, com vistas a favorecer o significado da proposta e a efetividade dos resultados. Os módulos eram organizados de forma interdisciplinar, buscando garantir a unidade entre as diversas áreas do conhecimento. Segundo a Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos,

a idéia de avaliar como prática para medir resultados vem sendo abandonada, em prol de outra idéia que a considera como prática de análise do processo e identificação de obstáculos à aprendizagem como uma construção do sujeito, para a qual concorrem, em igual nível de importância, os conhecimentos prévios sobre o que se está aprendendo a compreensão da proposta apresentada e as estratégias mobilizadas para resolvê-la (MEC, 2002, p. 108).

Abaixo, os comentários de alguns alunos, após o desenvolvimento de um módulo temático desenvolvido pela área de matemática, ilustram o valor e o resultado dessa atividade: “Eu aprendi muito, pois o grupo era pequeno e o professor dava mais atenção pra gente”; “foi mais fácil aprender, pois tinha pouca gente na sala e eu não tinha vergonha de perguntar e falar”; “com pouca gente em sala eu aprendo melhor”; “agora sim eu estou aprendendo. Estava pensando em desistir.”

Essas falas nos trazem indícios significativos para a reflexão sobre a organização dos tempos e espaços e sobre a nossa concepção de escola e currículo. Influenciados por essas idéias, a equipe da escola vem implementando algumas estratégias de avaliação com o objetivo de identificar os conhecimentos iniciais dos alunos, extrapolando as provas e testes e trazendo para o interior do projeto atividades como diagnósticos iniciais; portfólios, relatórios e outros instrumentos que procuram observar não só os resultados, mas também os processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, Hernández cita Hargraves para observar que

[...] a avaliação que costumava ser embasada em exames escritos ou provas de papel e lápis e era baseada em juízos só sobre uma gama restrita das inteligências do aluno, agora se complementa com avaliações contínuas, “autênticas”, com base em situações reais ou em exposições, às vezes interativas, muitas vezes recolhidas em portfólios, e, com frequência, envolvendo os estudantes na avaliação de seu próprio progresso, à medida que avançam no curso. Essas práticas de avaliação mais elaboradas também tentam apreender uma mais ampla gama das inteligências dos educandos (Hernández 1998, p. 97-98).

Os desafios estão postos, afinal, adotar critérios tão descritivos e analíticos para a avaliação dos educandos e de seu processo de aprendizagem exige tempo, diálogo e registro por parte da equipe de educadores. Além desse aspecto temos também a questão do número de alunos por turma e o número de demandas diferenciadas em cada grupo de alunos. Como se lê na Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:

para avançar no sentido de encontrar respostas para essas questões, é preciso inicialmente considerar que a avaliação não pode ser um processo de responsabilidade única do professor, uma vez que ela pressupõe uma grande quantidade de decisões a serem tomadas, em distintas singularidades de cada situação didática que se avalia, e também supor os contextos heterogêneos em que ocorrem as aprendizagens. É preciso, portanto, incorporar outros aspectos que permitiam ao professor compartilhar a avaliação e poder praticá-la com a função de regular o processo de ensino e aprendizagem. Isso implica buscar informações para compreender como cada aluno atua diante das tarefas propostas e possibilitar os meios de formação que respondam adequadamente às características particulares desses alunos (MEC, 2002, p.109).

Nessa perspectiva, observei que essa é uma das metas dos educadores da escola em questão, quando eles se propõem a implementar propostas que envolvem os educandos nos processos de avaliação. Além da necessidade de participação, esses educandos já estão em uma fase da vida em que são capazes de refletir sobre seus processos. Isto traz para esse campo de ação educativa mais um fator facilitador de uma dinâmica de avaliação que se caracteriza pelo diálogo, pela conscientização e pela participação, ou seja, por uma avaliação formativa.

Dessa forma, além dos conselhos de classes, a equipe pedagógica criou outros tempos e espaços para discussão desse processo. Além da ampliação dos espaços de discussão, ela criou também instrumentos e propostas diversas para conhecimento dos educandos, de suas potencialidades e dificuldades, buscando conceber o processo de avaliação com um dos espaços mais privilegiados para conhecer seus educandos e rever metodologias e objetivos. Esses novos aspectos possibilitaram o surgimento de uma nova concepção de avaliação fundamentada na interação e no compartilhamento de responsabilidades sobre a aprendizagem dos educandos.

Se olharmos para as pessoas jovens e adultas, e não somente para alunos e alunas, podemos conhecer muito mais sobre eles. Esse muito mais traz para a nossa realidade alguns conteúdos, perguntas e interesses que alargam e dão significado e vida ao currículo. Verifiquei nessa experiência que, ao olhar e reconhecer as histórias, perguntas e interesses dos educandos, a escola se concebe como um espaço social aberto, integrado a outros espaços sociais formativos. Nesse reconhecimento do papel de outros sujeitos sociais e formativos é que a escola traz para o interior de seu currículo temáticas e instituições públicas ou privadas, para colaborarem na discussão das necessidades diversas trazidas por este público: corpo, saúde, estresse, gravidez, câncer de mama, são apenas alguns dos diversos temas que mobilizam a área de Ciências e Biologia e conseqüentemente toda a comunidade educativa. Essa é uma discussão também proposta por Moll:

concretiza-se um processo real de escuta, de implementação de ações em função de argumentos e temáticas trazidos pelos alunos. Pode-se falar do (re)desenho de práticas escolares a partir das demandas do mundo da vida dos sujeitos para os quais a escola existe, pelos quais foi querida, desejada e construída (MOLL, 2000, p. 160).

Sendo a escola um espaço de construção social, é evidente como ela vem buscando inovar suas atividades, ao desenvolver propostas que envolvem todos os seus sujeitos nos processos de elaboração, desenvolvimento e avaliação. Nessas atividades é possível verificar também como os professores avaliam constantemente o currículo oficial prescrito no encontro com as necessidades dos educandos e dos desafios propostos pelo contexto sociocultural atual. As atividades apresentadas demonstram a preocupação de integrar o saber científico com o saber popular, trazendo para a escola a vida e seu significado.

Como pude verificar, essas inovações não são implementadas sem seus devidos desafios, os quais são postos, muitas vezes, mediante as discussões levantadas por um grupo de educandos sobre “o que é aula”, sobre os objetivos das palestras e dos trabalhos de grupos. Ou ainda quando um grupo significativo de educandos deixa a escola antes do término das aulas, alegando que os Seminários ou os Fóruns Temáticos não são aulas. Observei que um dos principais objetivos da avaliação é garantir tempos e espaços para educandos e educadores olharem a própria experiência educativa: encontros, discussões, perguntas sobre o significado, espaços criados para dialogar sobre tudo que acontece dentro da escola, negociação e problematização.

4.6 Organização do Tempo e do Espaço

A partir desse estudo compreendi que, além das várias questões que se impõem na formulação de um projeto educativo de EJA, a organização do tempo é um fator a ser analisado e discutido, pois a questão do acesso ao direito à educação, vem relacionada à questão da permanência, a qual está relacionada ao tipo de proposta oferecida. Com suas grades e horários rígidos, muitas vezes o padrão de escola posto oficialmente dificulta a flexibilidade e a organização de novos tempos e propostas. Partir das

necessidades dos sujeitos pressupõe romper com esses paradigmas e propor outros tempos e espaços que discutam a organização dos tempos e espaços a partir das necessidades formativas dos educandos. Segundo Arroyo (2004, p.187), “a escola tem seus tempos rígidos, predefinidos, enquanto os tempos da sobrevivência, do trabalho são imprevisíveis. Duas lógicas temporais tão difíceis de aproximar”.

O tempo é, com efeito, um dos fatores que mais vem desafiando a coordenação da escola. Ao se propor uma escola para jovens e adultos, devemos buscar atender às necessidades de flexibilização dos horários de entrada e saída, da alternância dos turnos de trabalho e de duração de cada dia/noite letivo. A colocação de Arroyo vem ao encontro da experiência desenvolvida cotidianamente na escola. Como, em sua maioria, esses educandos são trabalhadores, a escola implementou algumas alternativas que flexibilizavam a entrada e saída de educandos trabalhadores e maiores de 18 anos. Partindo da solicitação dos próprios alunos, nos organizamos para discutir com eles uma nova possibilidade para a questão dos horários de entrada e saída. Percebemos nesse período como muitos desses alunos são rígidos e punitivos com relação a eles mesmos. Na verdade, eles refletem a concepção de escola que ainda trazem arraigada. Essa foi uma grande descoberta para toda a equipe responsável pela escola: pensar tempos e espaços para os jovens e adultos no interior do projeto educativo e, principalmente, pensar esses tempos e espaços junto com esses jovens e adultos são duas questões totalmente diferentes.

Nesta experiência constatamos que muitas vezes construímos uma imagem, um preconceito do que é ideal, do que é adequado para esse público, mas não paramos para ouvi-los. Compreendemos, assim, que eles são muito capazes de contribuir para a construção do projeto educativo, que trazem para o interior muitas questões que não pensávamos e ainda que eles têm muito para contribuir com a escola. Vejam os

comentários de alguns alunos: “Aqui nessa escola a gente tem um lugar, pode dizer aquilo que acredita”; “Essa escola deixa o aluno falar e é uma escola séria”; “Esses temas que vocês trazem são importantes, mas nós gostaríamos de aprender mais sobre o conteúdo”³⁶.

Ainda segundo Arroyo:

na escola se cruzam muitos tempos. Os tempos dos mestres e dos alunos. Ainda os tempos das professoras e dos professores, os tempos da infância, da adolescência, da juventude e da vida adulta. Se cruzam tempos tão distantes quantos são diversas as formas de viver as idades humanas em cada raça, classe, gênero, cidade ou campo. Essa diversidade termina condicionando os tempos de aprender, de ensinar, de socialização e formação. Tem sentido manter uma periodização rígida, permanente do tempo escolar, do sequenciamento de níveis, séries, conteúdos, agrupamentos de alunos se os tempos humanos destes são tão diversos?(ARROYO, 2004. p. 209)

Dessa forma, a questão do tempo tornou-se uma pauta das reuniões de educadores e das reuniões com os alunos. Começamos, assim, a pensar juntos o tempo das aulas, os tempos dos jovens e adultos, os tempos para as atividades culturais e para a escuta das necessidades dos alunos.

Registro do diário da coordenação da escola³⁷:

A chegada dos educandos inicia-se às 18h. São muitos aqueles que vêm direto do trabalho, portanto, muitos chegam mais cedo e podem aproveitar da riqueza do espaço oferecido pela escola: muitos educandos aguardam o início das aulas nos jardins, outros nas escadas, lendo livros ou revistas, alguns preferem ficar um tempo na capela, outros na biblioteca, alguns aproveitam para utilizar os laboratórios de informática.

Para quem passa pelos corredores da escola é possível perceber muitos leitores sentados nos degraus da escada, com os mais variados estilos de leitura.

Como esta é uma escola principalmente de jovens e adultos trabalhadores, muitos educandos chegam após as 18h40min, horário de início das aulas. Para esses educandos existe a flexibilidade do horário de entrada na escola. “Mas somente para alunos trabalhadores, ou quando acontecer algum caso de doença na família”, disse alguns de nossos alunos durante a reunião de representantes de turmas. Essa regra foi colocada pelos próprios educandos, pois, segundo eles, “aqueles que chegam “atrasados” acabam atrapalhando o professor e tirando a nossa concentração”.

³⁶ Falas dos educandos nas reuniões com os grupos de alunos, no Conselho Pedagógico.

³⁷ Anotações dos registros diários da coordenação da escola.

Os educandos adolescentes só podem sair antes do término das aulas, ou seja, antes das 22h, somente com autorização, por escrito, dos pais ou responsáveis. “Hoje está tudo muito perigoso, é melhor saber onde eles estão”, disse alguns pais durante os encontros com a família.

A partir de nossas observações e da participação dos alunos, o trabalho tornou-se o tema mais repercutido na escola, uma vez que a maioria está inserida em uma situação de trabalho ou tem uma grande expectativa de consegui-lo, já vivenciando situações de estágio, de trabalho autônomo ou a perspectiva da universidade. Essa discussão do tempo nos leva também a refletir sobre como é feita a organização das turmas, a discussão de temas diversos, os espaços de voz para educandos e educadores, as produções dos educandos e o espaço para discuti-las, entre outros.

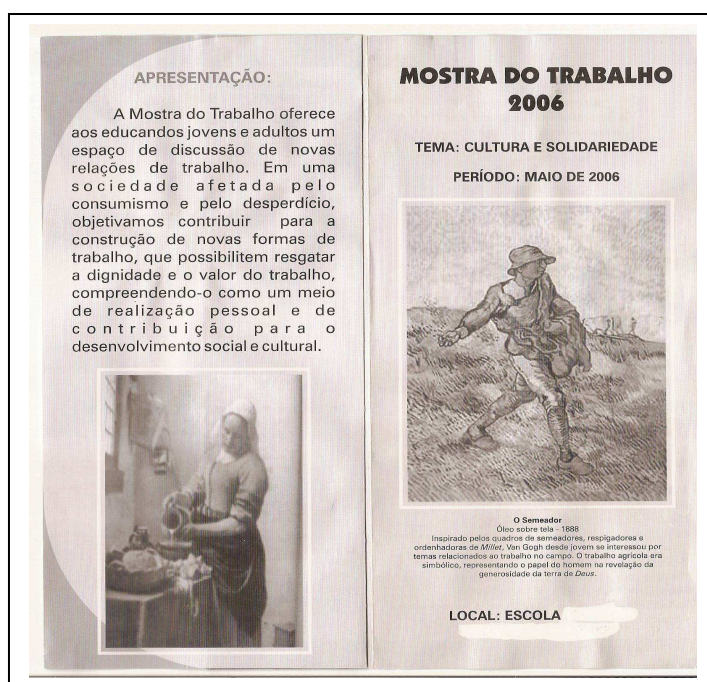


Imagem 7³⁸

Uma das falas mais recorrentes nas reuniões de formação dos educadores diz respeito à condição na qual esses jovens e adultos chegam à escola: “Desejosos, mas logo perdem a motivação; cansados do trabalho; desmotivados por diversas questões da

³⁸ Folder Mostra do Trabalho

vida; desinteressados, pois a realidade fora da escola parece mais atraente do que o que a escola propõe”.³⁹

A partir dessas provocações iniciais, compreendemos que a escola precisa ser um lugar bonito e prazeroso, uma escola onde o educando deseje estar e partilhar sua vida. Diante disso, partimos para descobrir formas de atrair o educando, de despertar o seu desejo, de tornar a escola prazerosa e bonita e, ao mesmo tempo, reservar tempos e espaços onde esses educandos também pudessem partilhar sua situação de vida. A Mostra do Trabalho é um exemplo das atividades propostas com o objetivo de oportunizar a discussão de temas fundamentais em um ambiente que favorecesse uma dinâmica diferenciada na escola, trazendo a participação, a criatividade, e a intervenção dos diversos atores presentes na escola.

<p>ABERTURA 09/05 Abrindo uma Empresa A Sociedade de Consumo e as novas Relações de Trabalho 4º Período do Ensino Fundamental Prof.</p> <p>SEMINÁRIOS:</p> <p>1- Economia solidária Palestrante:</p> <p>2- Economia e política econômica Palestrante 2: Mestre em Economia pela UNICAMP; Professora de Economia da PUC/Minas; Economista do BDMG. Palestrante 1: Coordenador da Pastoral Operária de Minas Gerais</p> <p>3- Mercado de trabalho Mestre em Economia pela UNICAMP; Professora de Economia da PUC/Minas; Economista do BDMG.</p> <p>4- Canudos e a Questão Agrária no Brasil Palestrante: Mestre em Educação Professor do Centro Pedagógico da UFMG.</p> <p>5- Legislação trabalhista Direitos assegurados aos trabalhadores urbanos Flexibilização da legislação trabalhista Palestrante: Grupo</p>	<p>PANÉIS TEMÁTICOS 08/05 a 02/06</p> <ul style="list-style-type: none"> • A poesia e o trabalho através do tempo 1º Período Médio Prof. • As artes plásticas e o trabalho 2º e 3º Período Médio Prof. • O mundo do trabalho 3º Período Médio • Retrato do trabalho e expressão Cultural no Brasil Ensino Fundamental e Médio Prof. • Indústria farmacêutica no Brasil 3º Período Médio Prof. • Indústria de genéricos no Brasil 3º Período Médio Prof. • Socialismo 3º Período Médio Prof. Capitalismo 1º Período Médio Prof. • Retrato do trabalho no Brasil Ensino Fundamental Prof. • Indústria do plástico no Brasil - Questão Ambiental 2º Período Médio Prof. • Produção de textos técnicos relativos ao mundo do trabalho Ensino Fundamental Prof. • Saúde e Estress no trabalho 3º Período Fundamental e 2º e 3º Período Médio Prof. • Influência da cultura americana sobre a cultura brasileira questão de trabalho Ensino Fundamental e Médio Prof. • Canudos e Questão Agrária no Brasil Ensino Médio Prof. • Ciência e tecnologia: transformações na história do trabalho 1º, 2º e 3º Períodos - Ensino Médio - Prof. 	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão social do trabalho Ensino Fundamental Prof. • Os Direitos Humanos e os Direitos Trabalhistas 3º Período Ensino Fundamental Prof. • O Trabalho na Arte Brasileira 2º Período Ens. Fundamental • Divisão Internacional do trabalho Ensino Médio Prof. Marconi Henrique • Evolução do trabalho no Brasil 2º e 3º Período Médio Prof. • Ciclos Econômicos 3º Período Fundamental Prof. • Cidade e trabalho 1º período Médio • Trabalho Escravo 4º Período Ens. Fundamental Prof. <p>MOSTRA VISUAL:</p> <p>Visita ao Museu de Artes e Ofício 20/05/06</p> <p>Feira da Economia Solidária - de 22 a 31/05/06 Horário: 13h às 21h Local: Corredores do 1º andar</p> <p>COMUPRA Conselho Comunitário Unidos pelo Ribeirão de Abreu. Artesanatos Dona Celeste CONARTE Cooperativa de Confecção e Arte. COMACON Crescendo Feito por Nós MANUART Ação Social Arquidiocesana Brinquedos Artesanais - Cartões</p>
---	---	--

Imagem 8⁴⁰

Nesse contexto, começamos a organizar tempos e espaços diferenciados para atender às demandas específicas de gênero, idade, realidade profissional, situações de

³⁹ Relatos de alguns educadores sobre a situação do educando ao iniciar o ano letivo.

⁴⁰ Folder Mostra do Trabalho

desemprego. Um espaço para quem é mãe adulta, para mãe adolescente, para quem é empregada doméstica e vivencia situações de humilhação no emprego e não tem onde expressar esse sentimento.

4.6.1 Novas proposições para a organização dos tempos e espaços escolares

4.6.1.1 Além do cognitivo: afetividade e corporeidade

Neste estudo verifiquei que são as várias as propostas que marcam tempos e significados diferenciados no interior do currículo. A formação integral da pessoa é uma preocupação muito presente na discussão da proposta educativa e que chega a discutir algumas questões como a corporeidade, o lazer e as práticas culturais.

Como dissemos anteriormente, a instituição escola muitas vezes está marcada pelo intelectualismo e pelo cientificismo, traços esses muito presentes no currículo oficial. Entretanto, ao se comprometer com a discussão de um currículo que considera atentamente as condições de seus educandos, essa escola não pode não se perguntar quais outros tempos e espaços poderão ser criados para as discussões de dimensões que, muitas vezes, não fazem parte do conteúdo escolar. Essa diversidade de sujeitos e de necessidades nos mobilizou a buscarmos outros espaços sociais e formativos para a adequação do currículo e das demandas colocadas. A integração com outros espaços formativos tais como as empresas, os meios de comunicação, as organizações comunitárias, os equipamentos públicos de saúde, cultura, esporte e lazer, a universidade etc., favoreceu a efetivação de um currículo aberto, aproveitando, ao máximo, esse potencial e reconhecendo a legitimidade do conhecimento adquirido por meios extra-escolares.

Um dado que chama a atenção nesse aspecto é a participação dos alunos na busca de parcerias na associação com outros espaços sociais que poderão colaborar na

efetivação do projeto educativo. Esse reconhecimento é fundamental, pois esse público já se encontra inserido em etapas e espaços diversos, exigindo dessa forma a articulação interna e externa a uma rede de serviços que poderão ser acessados. Nessa perspectiva, em muitas atividades, esses educandos eram responsáveis pela condução de seminários e fóruns temáticos.

Sendo o trabalho uma das realidades mais significativa da vida dos alunos, começamos a discutir como essa temática poderia estar presente em nosso currículo. Não como um projeto pontual, mas como um tema significativo, que pudesse estar articulado a todas as áreas do conhecimento, reconhecendo todos os fatores que poderiam surgir dessa discussão, desde a questão socioeconômica até o significado do trabalho para o homem e para a construção do bem comum. Como eles pontuam: “Ter o Ensino Médio garantiu a minha permanência na empresa em que trabalho”; “Concluir o Ensino Médio foi fundamental para melhorar a minha vida, pois após me formar, passei em um concurso público”.⁴¹

Para Arroyo,

Sabemos muito bastante sobre o que e como ensinar e até sobre processos de aprendizagem, porém, sobre a formação dos educandos como sujeitos totais, como sujeitos cognitivos, éticos, culturais, estéticos, afetivos, sabemos muito pouco. Entretanto, os educandos se revelam nas escolas como sujeitos totais e exigem que demos conta dessa totalidade. (ARROYO, 2004, p. 224)

4.6.1.2 Grupo de Formação Humana

Os Grupos de Formação Humana são encontros cujo objetivo é propiciar aos alunos um momento no qual eles possam falar de si, das experiências e dificuldades enfrentadas no trabalho, na família e em sala de aula através de suas vivências.⁴² Busca-

⁴¹ Relatos de entrevistas com jovens e adultos concluintes do Ensino Médio.

⁴² Os Grupos de Formação Humana são encontros realizados bimestralmente. A metodologia utilizada era a discussão em grupo, de temas importantes sobre a vida. Nestes grupos, muitos educandos colocavam suas experiências pessoais.

se compreender as dificuldades apresentadas por meio das intervenções dos psicólogos (facilitadores), ajudando-os a lidar com os conflitos afetivos que surgem e a se posicionar diante de sua realidade com aquilo que é próprio da sua pessoa. Alguns alunos assim de posicionaram durante um dos momentos do grupo: “O ser humano precisa do outro ser humano. Sozinho você não consegue nada. Se você não tiver relação boa não adianta”; “Eu não me sinto parte dessa sociedade, sou rejeitado”; “O que um fala aqui a gente identifica na própria vida e ajuda a gente a valorizar o que tem”.⁴³

Esses encontros aconteciam no período das aulas, bimestralmente, para cada grupo de alunos. Das escutas e experiências surgidas nesses grupos a escola conseguiu redimensionar muitos espaços, conteúdos e propostas.

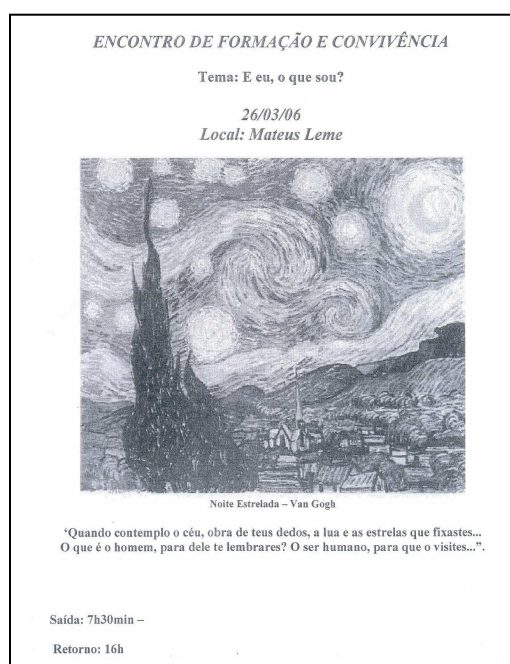


Imagem 8⁴⁴

⁴³ Registro de falas dos educandos na avaliação da atividade.

⁴⁴ Convite para uma atividade que era realizada bimestralmente. Essa atividade tinha como objetivo oferecer aos educandos momentos de formação e convivência além do espaço da escola.

Para o desenvolvimento dessa atividade a escola em estudo buscou estabelecer parcerias com ONG's e outros profissionais da rede socioassistencial, o que possibilitou o reconhecimento de outros espaços sociais formativos e conseqüente enriquecimento do seu projeto educativo. O grupo de psicólogos que acompanhava essa atividade, além de fazer essa intervenção junto aos grupos de educandos, ao final do semestre elaborava um relatório final que era discutido com a coordenação e direção e posteriormente com o grupo de professores.

4.6.1.3 A formatura na escola se tornou um acontecimento.



Imagem 9⁴⁵

⁴⁵ Imagem referente à uma das faces do convite de formatura dos educandos da escola onde desenvolvi o estudo.

-
- 1- Um Sarau do Século 19 – com direito a roupas e músicas típicas e cenário de época – era motivo de encontro entre professores e alunos durante todo o ano. Era um momento de aprender e partilhar a vida; pesquisar as músicas, construir o cenário, interpretar as poesias, ensaiar e encenar as falas⁴⁶.

Destaco abaixo uma fala do professor de Ciências e Biologia:

além desse aspecto, as diferenças e as relações sociais interferem cotidianamente na vida do aluno, sendo necessárias constantes reflexões sobre o tema. O resgate da auto-estima, normalmente desgastada ou quase nula, deve ser desenvolvido constantemente, aliado ao trabalho voltado à afetividade desses educandos. Eles já têm vivências significativas que acarretam instabilidades emocionais: família, filhos, emprego ou sua falta, dificuldades financeiras, riscos vindos da própria comunidade. As experiências dos discentes são tão significativas que passam a fazer parte do cotidiano das aulas e isso torna o aprendizado mais rico e interessante para todos.⁴⁷

Em minha trajetória como educadora participei de um seminário ministrado por um professor de Educação Física, durante a qual ele lançou para o público uma grande questão: “a escola não pensa os corpos dos alunos, somente o intelecto.” Essa frase funcionou como uma grande provocação. Como não discutir esse corpo, não pensá-lo além das carteiras, cansado do trabalho, um corpo que já viveu a experiência de ser mãe, um corpo adolescente, um corpo de atleta. São diversos corpos que devem ser tematizados na proposição do currículo. Se os corpos fazem parte da condição humana e do desenvolvimento pleno dos educandos e das aprendizagens, esta é uma das discussões que dá novas formas ao currículo.

Neste estudo, verifiquei que a discussão sobre o corpo não é uma responsabilidade do professor de Educação Física, mas uma responsabilidade de toda a equipe. Essa é uma dimensão latente na EJA. São muitos corpos, pois, ainda que

⁴⁶ Relatos dos registros diários da coordenação da escola.

⁴⁷ Registro de um professor sobre o trabalho pedagógico desenvolvido.

algumas idades sejam definidas, o corpo adolescente não é sempre o mesmo. Existem aqueles que já vivenciam a experiência da gravidez e da maternidade, temos também os jovens inseridos em diversos grupos culturais e em diversas situações de emprego ou subemprego, que trazem para a sala de aula corpos com ritmos e expressões diferenciadas. Há também os corpos adultos, com marcas mais profundas, visto que, além da maternidade e do trabalho, trazem também nos rostos algumas marcas e rugas, os ombros caídos, algumas marcas deixadas pelo cigarro ou pelo trabalho pesado. Como observa Arroyo,

uma leitura atenta das marcas dos corpos dos alunos pode nos levar além de uma reinvenção dos processos de ensino e aprendizagem. Pode questionar os próprios conteúdos do conhecimento e nos trazer dimensões da condição humana, da realidade social e cultural, esquecidos ou marginalizados nas grades curriculares e no reperto disciplinar do conhecimento escolar. Quando confrontamos os saberes escolares com as marcas trazidas pelos alunos em sua condição biológica, corpórea, material, social e cultural percebemos quanto do conhecimento socialmente produzido ficou fora dos saberes escolares. Os alunos e alunas parecem nos dizer: alarguem seu campo profissional, se defrontem com as questões com que nos defrontamos desde crianças (ARROYO, 2004, p. 134).

Essa realidade transcende o lugar de aluno e nos convida a um olhar mais propositivo para esses educandos. Neles, um sentimento que pode ser notado é a esperança. Essa esperança é visível pelo simples fato de retornar à escola. Posteriormente esses educandos poderão colocar os “mas”, os “se”, mas a presença deles, a cada noite, após um dia cansado de trabalho, deixando os filhos em casa, com dificuldades para pagar o ônibus, além do medo de retornar para a Vila após as 22 horas, demonstra o quanto eles apostam em um novo início. Vale aqui o comentário de Arroyo, para quem é preciso

[...] rever o pensamento pedagógico e docente, inverter suas categorias, incorporar uma visão totalizante do ser humano. Uma maior sensibilidade e escuta para com os educandos em suas concretudes biológicas, sociais, étnicas, raciais, culturais, poderá ser um caminho para o repensar pedagógico e docente (ARROYO, 2004, p. 133).

4.7 Pensar tempos e espaços com os jovens e adultos

Pude verificar nesta experiência que, ao assumir considerar as necessidades e especificidades desse público na elaboração do seu currículo, a escola busca adotar novas posturas e novos parâmetros para a definição de seus tempos e espaços. Esses educandos já se encontram em uma etapa diferenciada da vida. São pessoas já inseridas em núcleos parentais, em situações de trabalho e em outros contextos socioculturais diversos. Dessa mirada, a discussão de um currículo para pessoas jovens e adultas pressupõe inserção na realidade, crítica, intervenção, o desempenho de determinados papéis e a tomada de decisões.

Quais são essas novas formas escolares? Quais são os tempos e os espaços adequados a estes sujeitos? A organização desses novos tempos e espaços podem ser negociados entre os sujeitos da proposta?

Nessa perspectiva, a ordem dos tempos, dos conteúdos, das disciplinas e das turmas nascem relacionadas às necessidades dos tempos dos educadores e dos educandos, do ensinar e do aprender. A esse respeito, Arroyo indaga-se:

[...] Como articular tempos instituídos, seqüenciados num ordenamento temporal, com tempos pessoais, de grupos etários, sociais, culturais? Como articular um tempo escolar prescrito, previsível, uniforme e mensurável, fragmentado, hierarquizado, seriado e gradeado com um tempo pessoal e grupal imprevisível, contínuo e informal em que reproduzem sua vida, sua socialização e aprendizagens tantas crianças, adolescentes, jovens e adultos que tentam adaptar-se aos tempos escolares? (ARROYO, 2004, p. 208-209)

Pude perceber nesta pesquisa que o aluno da EJA vem em busca de uma escola com conteúdos e horários rígidos, mas não consegue se manter dentro dessa rigidez, devido às questões colocadas pelas demandas de seu contexto social. Dessa forma, pensar tempos e espaços na construção do currículo é principalmente pensar esses tempos e espaços junto com esses jovens e adultos. Nesse sentido, a discussão dos tempos e dos espaços nessa escola está relacionada à questão das concepções que os

educandos trazem de trajetória anteriores, às necessidades concretas de sua vida e ao significado das propostas oferecidas no cotidiano da escola. O tempo nessa escola abrange a discussão de vários tempos: os tempos de entrada e de saída, os horários de trabalho dos alunos, o trabalho autônomo, a gravidez e a maternidade, a internação dos filhos, os intervalos de aulas, os turnos de funcionamento dos museus e de outros espaços públicos, os tempos das reuniões de professores, as atividades culturais, a escuta das necessidades dos alunos, a discussão coletiva do projeto e o registro da prática. Como coloca Arroyo (2004, p.206), “porque a escola é uma instituição podemos falar da cultura escolar. A escola materializa modos de pensar, de simbolizar e de ordenar as mentes e os corpos, as condutas de mestres e alunos. A eficácia da escola está nessa vivência inexorável do caráter instituído da cultura escolar. [...]”

Além da herança cultural da forma escolar, alguns educandos trazem também a concepção dos cursos supletivos, o que, na maioria das vezes, coloca grandes desafios na proposição de uma concepção diferenciada de proposta educativa. Em meio a estes desafios, pude verificar algumas propostas que já apontam avanços na organização dos tempos e espaços escolares.

4.7.1 Conselho Pedagógico e Entrevista com educandos egressos: espaços de escuta, de avaliação e de proposição.

4.7.1.1 Conselho Pedagógico: construir coletivamente o projeto educativo da escola.

Buscando reconhecer as singularidades dos educandos, buscamos criar na escola alguns espaços específicos para aprendermos a olhar e a escutar os nossos educandos. Ao propormos essa iniciativa, tínhamos como objetivo reconhecer e valorizar tais

singularidades e, ao mesmo tempo, dar voz as pessoas, que na vida cotidiana já são protagonistas de suas vidas, visto que educam os filhos, sustentam a família, participam de movimentos sociais e vivenciam circunstâncias de trabalho. Além de dar voz, tínhamos também como objetivo conhecer as experiências e saberes desses educandos, favorecendo assim uma ressignificação do currículo.

Um dos objetivos desse espaço era discutir as ações desenvolvidas na escola ajudando o educando a compreender o significado dessas propostas. Observei também que os educandos participam da construção do projeto educativo, ao discutirem, juntamente com a equipe as suas necessidades, ao avaliarem os projetos desenvolvidos e ao proporem novos projetos. Dessa forma, essas pessoas se sentem olhadas e valorizadas, o que lhes possibilita assim iniciar um caminho de desenvolvimento e fortalecimento pessoal. Segundo Leite ,

a construção de um grupo de troca e interação, como sabemos, é a base para qualquer processo de aprendizagem. Sem interação não há crescimento, não há possibilidade de ampliação do conhecimento. A aprendizagem é um processo social, e qualquer proposta pedagógica só será viável se o professor conseguir criar canais de interação com seus alunos, tarefa bastante difícil, se considerarmos as diferenças culturais entre esses sujeitos e as relações de poder que perpassam a instituição escolar (LEITE, 2005, p. 214).

Esse espaço possibilitou também aos educadores conhecerem melhor os seus educandos, ressignificando suas práticas e abrindo, também na sala de aula, outros espaços de escuta e de diálogo.

Percebi que a construção de novos tempos e espaços não são discutidos e implementados sem que se enfrentem alguns desafios. Nesse processo de reconstrução, muitas são as barreiras colocadas, principalmente as impostas pela cultura escolar trazida por parte de muitos alunos: a concepção de aula, do papel do professor como único detentor de saber, da relação com o saber etc. Na maioria das observações feitas pelos alunos aparecem questões envolvendo concepções de aulas, organização do tempo

e a metodologia de algumas aulas nas quais os professores buscam implementar atividades diferenciadas. Segundo Simões e Eiterer (2005) as representações de escola, aula, professor e aprendizagem, são uma das dimensões dos saberes prévios dos alunos que devemos considerar.

Nessa perspectiva, pode perceber que a discussão e construção coletivas cumprem também o papel de ajudar na compreensão do significado e na construção de novos paradigmas. Nesse processo de interação, desejávamos também ajudar os educandos a compreenderem o significado da proposta educativa da escola. Perguntar, problematizar, refletir, intervir, propor, compreender o significado para a própria vida. Esse aspecto é fundamental para evitar que esse aluno se afaste novamente da escola.

Configura-se, desse modo, um verdadeiro embate em que o professor tem a árdua tarefa de, ao mesmo tempo, consolidar a valorização da cultura do aluno, de seus saberes vividos, da troca de experiências e escuta do colega e evitar que o distanciamento entre as concepções do aluno e a escola real que ele encontra o afaste novamente dela. (SIMÕES; EITERER, 2005, p.169-184)

Como exposto anteriormente, essa é a dinâmica da vida dessas pessoas que já estão inseridas em situações de vida muito concretas. Cotidianamente, seja, no trabalho, na família, na comunidade ou em um outro contexto mais amplo, esse confronto com o real é cotidiano. Na escola, não poderíamos propor uma dinâmica que não fosse esta, ou seja, uma educação à crítica, uma proposta educativa problematizadora.

Para a efetivação desses objetivos, a escola se propõe a uma construção dialógica e participativa do seu currículo, partindo de questões significativas como, por exemplo, a flexibilização dos grupos de alunos e dos tempos, os seminários e as temáticas propostas e outras questões que no dia-a-dia da escola trazem questionamentos e conflitos.

REUNIÃO - CONSELHO PEDAGÓGICO

Data: 16/02/06

Participantes: Professores, educandos e coordenação

Objetivos:

- Discutir o sentido do projeto educativo;
- Avaliar as atividades desenvolvidas no período;
- Viabilizar a construção coletiva do projeto educativo;
- Colher aspectos significativos para a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Pauta:

1)- Por que a escola é importante para a sua vida?

2)- Como você descreveria o clima da escola?

3)- Avaliação das propostas desenvolvida pela escola:

- Formação Humana
- Seminários
- Mostra do Trabalho
- Encontros de Formação e Convivência

4) – Após as discussões levantadas no item 03, o que propomos?

5) – Como a turma avalia a sua participação nas propostas e projetos desenvolvidos?

- Auto-avaliação
- Metas
- Propostas

Imagem 09⁴⁸

Nesse espaço foi possível conhecer as expectativas dos educandos em relação à escola, conhecer seus projetos de vida e ainda avaliar coletivamente o projeto educativo desenvolvido. Progressivamente, o Conselho Pedagógico tornou-se um espaço significativo para a comunidade educativa. Com a participação de grupo de alunos das diversas turmas, de professores e da equipe de coordenação da escola, esse espaço evidenciou os desafios, ao se pensar uma escola diferenciada, com tempos, propostas e espaços diferenciados. Além dessa avaliação e reconstrução coletiva, o Conselho Pedagógico possibilitou também criar na escola um clima de confiança, pois as questões tinham um espaço para serem discutidas e principalmente podiam ser discutidas. Conseqüentemente, percebi que o diálogo e a escuta são características desta escola,

⁴⁸ Pauta de uma reunião do Conselho Pedagógico da Escola. Essa reunião acontecia mensalmente e era composta por educandos e professores e coordenação.

confirmando o que nos diz a Proposta Curricular para EJA, a qual coloca a acolhida como um traço característico dessa modalidade educativa:

(...) o acolhimento ao aluno envolve tanto a valorização dos conhecimentos e das formas de expressão de cada um como seu processo de socialização, levando em conta, nas situações de ensino e aprendizagem, dúvidas, inquietações, realidades socioculturais, jornada de trabalho e condições emocionais decorrentes da exclusão escolar (2000, p.88).

4.7.1.2 Entrevista com os educandos que concluíram o Ensino Médio

Para retornar à escola, a maioria desses educandos fez um longo percurso. As questões colocadas por suas realidades são de diversas naturezas, como já elencamos ao longo do texto. Permanecer nesse processo de escolarização e concluí-lo foi um grande passo para estes alunos que, cotidianamente, enfrentam situações, muitas vezes contraditórias, para estarem na escola. Com o objetivo de conhecer o significado desse tempo e conhecer suas marcas importantes, a equipe organizou um processo de entrevistas, pelo telefone, com os educandos jovens e adultos que haviam concluído o Ensino Médio. Foi interessante verificar o resultado dessa pesquisa e observar como são diversas as expectativas com relação à passagem pela escola e a busca pela certificação. Segue abaixo o registro do processo desenvolvido no ano de 2006:

Entrevista com educandos jovens e adultos formandos em 2005⁴⁹

Objetivos: Resgatar as avaliações do ex-educandos dessa escola, procurando colher dados que poderão contribuir para repensar o projeto educativo, solicitando ao jovem e adulto que responda, por telefone, algumas perguntas como as que se seguem:

- ✓ Impacto da escola na vida;
- ✓ O que mudou na vida após a conclusão da escola;
- ✓ Quais as perspectivas futuras;
- ✓ O que foi mais significativo na escola;
- ✓ O que nos apontaria como questões que precisam ser repensadas e revistas;
- ✓ Mudanças nas situações de trabalho.

⁴⁹ Informações recolhidas de documentos da escola.

No retorno das entrevistas, o trabalho, a família e a participação comunitária se evidenciam como principais objetivos do retorno à escola, além das mudanças ocorridas nesses espaços após a conclusão do Ensino Médio. O trabalho é uma necessidade urgente desse público, como percebemos com as pesquisas realizadas. Muitos educandos consideraram e apontaram as iniciativas como palestras, seminários, grupos de formação humana, como o que foi mais significativo na sua passagem pela escola. Ficou evidente também o desejo de estar na escola e como este espaço é concebido como um lugar de socialização e de convivência. Os registros a seguir referem-se à relatos de educandos:⁵⁰

“Através dos trabalhos apresentados para a turma aprendi a falar em público. Antes eu era muito tímido.”

“Ao concluir o Ensino Médio consegui grandes avanços em minha vida, recuperei a auto-estima e me considero uma pessoa feliz”.

“Pouca coisa mudou na minha vida após a conclusão do Ensino Médio; continuo fazendo faxina. Admito que não me mobilizei para que ocorressem mudanças em minha vida. Não fiz outros cursos e não busquei outras alternativas”.

É interessante observar que esse processo se constituiu, para a escola, como um dos principais instrumentos de avaliação, discussão e redimensionamento do projeto educativo. Sendo assim, foi necessário organizar e registrar essa nova prática. Esse exercício de reflexão e registro possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação e se torne um conhecimento organizado. Nessa perspectiva, outros conhecimentos foram construídos tanto no que se refere aos educandos quanto no que se refere aos processos de ensinar e aprender. E nessa vertente que caminho para o complexo exercício de conclusão, apontando novas elaborações, desafios e proposições vivenciados por essa experiência de educação de jovens e adultos.

⁵⁰ Esses relatos foram recolhidos em entrevista com um grupo de alunos após a conclusão do Ensino Médio.

5

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

5-1- A complexa tarefa de concluir

Ao fazer o difícil e paradoxal exercício de conclusão, observei que a experiência educacional em estudo deixa algumas contribuições para o campo da educação e, de uma forma particular, para a educação de jovens e adultos. Ao tentar considerar a realidade trazida pelos educandos no desenvolvimento do projeto educativo, a equipe adotou, no interior do trabalho pedagógico, um movimento contínuo de reflexão sobre a prática, sobre a dinâmica colocada pela identidade, pelo contexto social dos alunos e pelo contexto mais amplo.

Esse movimento contínuo de ação e reflexão favoreceu a problematização da prática e a elaboração de novos conhecimentos. Esse movimento enfrentou alguns desafios, e em alguns momentos, questionamentos e incertezas, mas constatei, nesta experiência, que a aventura cotidiana de escutar continuamente os sujeitos para os quais se constrói uma proposta educativa – e continuamente se maravilhar, se alegrar, e, muitas vezes, compartilhar suas dores – é o ponto de onde nasce o incessante desejo de construir um currículo caracterizado pela riqueza, pela diversidade e pela inovação.

O fato de voltar para pesquisar em muito colaborou em minha formação de pesquisadora, colocou-me em condições de dialogar com outras práticas de educação de jovens e adultos, avaliando-as com outro olhar, ajudando-me na prática da humildade, a verificar os desafios, os pontos frágeis e o que devo problematizar e aprofundar.

5.2 Os educadores na EJA: principais atores/ interlocutores na efetivação de um currículo significativo

Nesta experiência, a formação de educadores é um dos principais espaços a ser efetivado no interior da elaboração de um currículo, pois favorece a interlocução entre as diversas experiências vivenciadas pelos educadores no encontro com os educandos. Observei que a formação dos educadores ocupa um lugar central na discussão curricular, pois aqui, além da acolhida dos educadores, de seus interesses, talentos e projetos, é também o lugar onde cotidianamente os conhecimentos sobre os educandos e sobre seus processos são socializados, discutidos e problematizados, tornando-se conteúdos significativos na proposição curricular.

Destaco aqui um aspecto visível desta experiência, que é a participação e o protagonismo dos educadores nessa proposta. A acolhida, característica fundamental da educação popular e da educação de jovens e adultos é um traço que chama a atenção nessa experiência. A acolhida não somente dos educandos, mas também dos educadores. Esses educadores, como pontuei ao longo do texto, trazem também suas experiências, suas bagagens, seus talentos e, porque não dizer, seus questionamentos e incertezas. A escola precisa acolher também essa pessoa na sua integralidade. Acolher, valorizar, ampliar história, desejos e projetos.

Nesta experiência de acolhida, constatei que muitos educadores ressignificam o trabalho e a vida. Isso é visível na forma como eles se situam na escola, como preparam as aulas, como se preocupam em preparar atividades bonitas e diferenciadas, como estão junto com os alunos em espaços informais que extrapolam a sala de aula. Observei que esses educadores se comprometem com a vida dos educandos, com a aprendizagem dos educandos e não permanecem estagnados, ao perceberem que no Ensino Médio há educandos que não conseguem ler ou compreender o que lêem. Eles dão um rosto à

escola, se movem a partir disso, interessados no crescimento e no desenvolvimento dos alunos. A dinâmica de formação continuada se destaca pelo diálogo, pela acolhida, pela interlocução com outros campos de conhecimento e também pela valorização das experiências educativas desenvolvidas pelos educadores.

“Educar o homem inteiro.” Esse é um dos princípios da escola em estudo. Ao se propor a elaboração de um currículo que considere o educando em sua totalidade, observei a necessidade de se oferecer uma proposta de formação que possibilite ao educador olhar para o educando e também para si. Mas também o educador precisa fazer a experiência de ser acolhido e valorizado para que possa realizar essa mesma experiência com os educandos.

O que é a pessoa humana? Quais são suas necessidades? Essas são questões que delineiam a dinâmica da construção e organização dos tempos e espaços escolares nas discussões do currículo em estudo. Pensar conteúdos, considerar projetos de vida, redimensionar, rever e problematizar conteúdos disciplinares são opções dessa equipe de educadores que ousou aceitar o desafio de construir uma proposta educativa a partir das necessidades humanas de seus educandos.

Nesta dinâmica, são diversas as descobertas sobre as próprias potencialidades, muitas competências são desenvolvidas, projetos e atividades são propostos, educadores aprendem entre si e trocam experiências, conhecimentos e vivências. Ousaria dizer que observei um campo de pesquisa que vem implementando propostas diferenciadas, ao se propor escutar e se escutarem, ao olhar para a experiência que vem sendo desenvolvida e problematizá-la sempre à luz das necessidades formativas de seus educandos.

5.3 A diversidade de sujeitos: desafios e possibilidades no interior de um currículo para a EJA.

São várias as possibilidades para uma escola que se abre a construir um projeto educativo que parte dos interesses, necessidades e perspectivas de seus educandos. Algumas propostas descritas e analisadas ao longo deste estudo buscaram dar visibilidade ao modo como a escola em questão vem se constituindo a partir das necessidades formativas dos jovens e adultos.

Verifiquei que a diversidade de sujeitos, aponta também para uma diversidade de identidades, de histórias, de projetos, de desejos e sonhos: “ensinar o filho a fazer o dever de casa, ser cabeleireira, ser radialista, passar no concurso público, ser policial, ser feliz, estar nas conversas sabendo o que está sendo dito, passar no vestibular” etc. Poderíamos enumerar muitos outros objetivos e perspectivas para dizer os motivos que levam o jovem e o adulto a retomar o seu processo de escolarização.

Inicialmente esta escola foi criada para jovens e adultos moradores e ou trabalhadores do entorno onde está inserida. Frente às demandas, esse propósito foi se ampliando. Progressivamente, observei a chegada de adolescentes que, decepcionados com a experiência das escolas de origem ou motivados pela necessidade da sobrevivência, vinham em busca de um curso supletivo que lhes pudesse garantir uma certificação rápida e lhes possibilitasse o dia livre para experiências de trabalho e primeiro emprego. Sendo o critério de agrupamento dos educandos a certificação, e considerando-se ainda o fato de que nessa escola só existia uma turma por série ou período, não havia a possibilidade de outras formas de agrupamento dos educandos por idade: reunia-se em uma mesma turma, adolescentes, jovens e adultos.

Esse fator, ou seja, a constituição de um grupo heterogêneo, bastante diversificado, propiciou, em muitos momentos, crescimento, partilhas, trocas de saberes e experiências, em outros, provocou conflitos e desafios constantes para a comunidade educativa. Para favorecer o desenvolvimento de processos que possibilitassem valorizar os diversos tempos e necessidades presentes nas turmas, a escola iniciou um movimento de discussão com os educandos e educadores acerca da criação de tempos e espaços diferenciados. A finalidade era atender às necessidades formativas desses sujeitos e, ao mesmo tempo, respeitar o ritmo das demandas dos diversos grupos presentes.

Nessa perspectiva, observei que algumas expectativas foram respondidas e muitas iniciativas e propostas foram implementadas, mesmo frente ao desafio imposto pela cultura escolar de muitos alunos que não consideravam que tais propostas fossem de fato aulas. Consideravam-nas, ao contrário, perda de tempo, como se evidenciavam nas falas de alguns alunos mediante a proposição de tempos e espaços diferenciados, além das “aulas”: “Professora, essas palestras e oficinas são perda de tempo. Por que não voltamos para as aulas?”; “esse professor é bom, pois o meu caderno está cheio de matéria.”

Observei, também, que muitos alunos se sentiam contemplados e valorizados em suas demandas e experiências, evidenciando-se a construção de uma nova cultura e o sucesso das novas iniciativas implementadas: “Essas palestras me ajudaram a conhecer os meus direitos, a saber conversar com o meu patrão.”; ou ainda “a conclusão do Ensino Médio foi muito importante, pois aprendi a falar e comunicar em público e ainda melhorei a minha auto-estima. Em função das apresentações de trabalhos para a turma, atualmente tenho mais facilidade para falar em público e por causa disso, nas reuniões na creche em que trabalho, consigo expor minhas idéias e dar sugestões... Acho que os

alunos precisam entender que não se aprende somente na sala de aula, mas que as palestras e outros tipos de trabalhos também são formas de aprendizagem.”⁵¹

5.4 A presença do adolescente na EJA

Nesse estudo, verifiquei também que a instituição escola precisa hoje ser repensada. Não se trata de atender às inovações do processo de globalização ou à hegemonia do capitalismo, mas de responder às necessidades de um público jovem que se encontra em meio a uma crise histórica, que muitas vezes lhes inibe o desejo, a esperança, as perspectivas e a consciência de sua verdadeira condição de sujeitos protagonistas, capazes de transformação de sua história pessoal e social.

A caracterização do público dessa escola nos levou a perceber também como os adolescentes deixam a escola cada vez mais cedo, confirmando o que aprofundi nos referenciais teóricos para o desenvolvimento desse estudo, os quais nos falam que o processo de democratização do ensino não garantiu a permanência dos sujeitos no processo de escolarização. Verifiquei que muitos adolescentes trazem da escola anterior a auto-imagem de “alunos defasados”, porque supostamente não mais possuiriam idade para estudarem durante o dia. Esses adolescentes chegam à escola portando uma declaração com essas observações e, o que é ainda mais grave, com a assinatura da direção da escola.

O aluno dessa escola para jovens e adultos pode ser adolescente, jovem ou adulto. São pessoas com interesses, projetos e necessidades concretas, que cotidianamente batem à porta da escola e entram. Ao entrarem, revolucionam modelos e padrões escolares, problematizando culturas e concepções. São adolescentes afastados há pouco tempo do processo de escolarização, são jovens com algumas lembranças

⁵¹ Relatos da pesquisa realizada com um grupo de alunos que concluíram o Ensino Médio.

positivas ou negativas da experiência escolar e/ou adultos que trazem muitas marcas do tempo em que a cultura escolar nem sempre deixava experiências prazerosas e significativas.

Atualmente, os jovens são constantemente bombardeados pela cultura imposta pelo capitalismo, do consumismo, de andar na moda, de experiências rápidas e superficiais. Nessa perspectiva, esse estudo aponta também a necessidade da consideração dos interesses e projetos de vida dos educandos, pois esse tempo da vida carrega em si o desejo da construção do mundo, do seu lugar, da sua liberdade, de desejos e expectativas. A escola, através de seu currículo, poderá impulsionar esses projetos, ao desafiar a liberdade desse jovem e ajudá-lo a ampliar as suas perspectivas e se empenhar na luta pela transformação pessoal e social.

Constatei que, para a escola em estudo, essa situação é bastante desafiadora. De um lado, sabemos dos limites, que levam o jovem a desistir da escola, e da inércia da sociedade diante disso, mas, de outro, sabemos também que não podemos deixar esse público adolescente fora da escola. Pois, além da necessidade de trabalhar durante o dia para sobreviver, eles, caso permaneçam fora da escola, ficam ainda mais vulneráveis às diversas situações de risco colocadas pelo contexto atual. Se forem discutidas, as necessidades dos educandos poderão se tornar fatores de permanência e sucesso, mas, se forem deixadas de lado ou substituídas, gerarão mais uma vez desistência ou uma baixa estima. Pois o sujeito estará presente na sala de aula, mas sem se envolver realmente com o processo; ele estará somente esperando o término das aulas ou a conclusão do curso para obter sua certificação.

Essa escola, em certas ocasiões, viveu conflitos para decidir sobre a acolhida ou não de idades tão precoces. Mas, ao avaliar a situação de vida desses adolescentes, tomou consciência de que seria fator de risco deixá-los fora da escola. Certamente essa

questão da idade mínima para ingresso na educação de jovens e adultos precisa ser repensada em um contexto muito mais abrangente, para não correremos o risco de jogarmos a responsabilidade do insucesso de toda uma geração novamente sobre os próprios sujeitos.

5.5 A escola inserida no contexto social mais amplo: a relação com outros espaços sociais e formativos.

Os educandos dessa escola são jovens e adultos, pais ou mães, trabalhadores, pessoas que trazem experiências, vivências significativas e projetos de vida diferenciados. Eles estão inseridos em diversos espaços sociais e são, muitas vezes, excluídos do acesso a bens básicos para a sobrevivência. Esses educandos trazem para a escola suas alegrias, suas competências, suas dores, suas perguntas e dificuldades. O que mais nos chama a atenção nesse estudo é que essas pessoas não desistem, não deixam de ter esperança.

Observei que o fato desse aluno estar na escola já é o primeiro sinal do desejo de compartilhar, de crescer e de encontrar um lugar que promova seu processo de fortalecimento e desenvolvimento pessoal. A pesquisa sugere que a consideração desses conhecimentos, saberes e também das vivências e contextos socioculturais na elaboração do currículo favorecem o desenvolvimento de ações educativas significativas para esses sujeitos.

Ao reconhecer as experiências e vivências desses educandos em outros contextos sociais, a escola avalia e aprofunda a idéia de uma educação ao longo da vida e busca, assim, redimensionar seus tempos e espaços, introduzindo a valorização e a participação de seus educandos na elaboração do currículo. Ao valorizar e discutir esses conhecimentos no interior de currículo, a escola considera a existência de outros

espaços formativos, para assim iniciar um processo de rompimento com a cultura supletiva e compensatória que, durante muitos anos, caracterizou a EJA.

Nessa perspectiva, além de criar tempos e espaços de discussão e avaliação das propostas desenvolvidas envolvendo a participação dos educandos, essa experiência busca também a interlocução com outros espaços sociais e formativos, implementando propostas e espaços de aprendizagem diferenciados, trazendo, inclusive, outras instituições para colaborarem na consecução dos objetivos do projeto educativo.

Observei também que esses educandos vêm para a escola em busca de um saber sistematizado, o qual é ainda muito valorizado em nossa sociedade – fato este confirmado pela forma como a sociedade se organiza para elaborar seus concursos e vestibulares. Como confirmei neste estudo, a necessidade de sobrevivência é a demanda mais concreta dessa fase da vida desses sujeitos, portanto, trabalho, vestibular, concursos, maternidade, são conteúdos e projetos, entre outros, que interagem e tornam significativa a elaboração do projeto educativo. O desafio enfrentado por esta escola está, portanto, na integração, na relação e discussão entre o currículo prescrito e as necessidades e perspectivas dos educandos. Como nos demonstra Soares:

Quando esses alunos, trabalhadores-estudantes, vão para a escola, eles desejam aprender o que não lhes foi ensinado, indo além do que já sabem. Isso significa ter acesso ao que lhes foi negado, descobrir aquilo que realmente é (SOARES, 1987, p.175).

Dessa forma, construir um currículo *para* esses estudantes – ou como vimos ao longo do texto, *com* esses educandos – implica ainda em uma tarefa desafiadora: buscar significados, fazendo o diálogo entre as exigências e demandas desse público, integrando-as aos conteúdos propostos pelo currículo oficial. As contribuições trazidas por essa experiência se encontram também nessa perspectiva, ao buscar compreender o

que é significativo para o aluno e fazer a interlocução entre os projetos de vida, interesses e perspectivas, alargando os horizontes e fortalecendo essas pessoas.

5.7 A construção do Currículo: um processo contínuo

No sexto ano de existência da escola, os desafios encontrados ainda são muitos, mas também já podemos apontar alguns caminhos e possibilidades. Sendo a educação um movimento vivo e dinâmico, que se dá no encontro entre os sujeitos, acredito que esse processo de construção e de desconstrução será contínuo, caracterizando a idéia de currículos e não de um único currículo. O relato de alguns professores da escola retrata essa dinâmica:

Para os educadores que estão presentes desde o início dessa caminhada é muito mais tranquilo realizar essas medidas. É possível se olhar hoje para trás e se verificar, principalmente, quão longe estão aqueles currículos que mais pareciam um rol de conteúdos, muitas vezes desconectados das demandas mais emergentes da vida dos educandos, e até mesmo da dos educadores, em diversos casos. Daquele simples rol de conteúdos até o currículo atual, organizado por competências, há uma abismal distância. No que diz respeito à área de Língua Portuguesa, são cinco currículos diferentes. Na comparação entre eles, é claríssima a evolução pedagógica ocorrida a cada ano. Ora, ainda em outubro, a escola completará cinco anos, o que demonstra que não houve tempo de espera; as modificações ocorreram em função da observação das necessidades e das aprendizagens básicas. Um perspicaz observador, ainda que estivesse distante do dia-a-dia da escola, com certeza, sem muita dificuldade, perceberia as diferenças ano a ano. Todo esse trabalho em busca da qualidade necessária para uma educação que tem em vista a transformação pessoal e coletiva, ou seja, educar para a plenitude da vida.⁵²

Naquela época, a estrutura do plano pedagógico e o currículo poderiam ser considerados como “padrão vigente” ou, até mesmo “quadrado” – com o perdão da palavra – tendo em vista que não se apresentava uma inovação pedagógica. Era, entretanto, o ponto de partida para um desejo que já existia: a busca de novos ares na arte de educar, a construção coletiva de novos rumos a partir das realidades dos educandos, os quais começavam a chegar à escola. Acreditava-se que, com o percurso das múltiplas experiências das práticas pedagógicas somado à intensa formação dos educadores, em pouco tempo, os avanços seriam notados. E foi o que realmente aconteceu. Passados quase cinco anos, já se pode notar uma nova maneira de caminhar rumo à melhor educação possível para os jovens e adultos que procuram a escola. Essa evolução, construída à luz de um maior conhecimento do público-alvo, coincide com a linha difundida por Sylvia Schmelkes, no texto em análise.⁵³

⁵² Registros elaborados pelo professor de Língua Portuguesa em uma das reuniões de formação dos educadores.

⁵³ Trecho do texto elaborado pelo professor para o Seminário realizado durante a formação continuada.

Os desafios são muitos, como também já foi descrito, uma vez que marcados por diversas situações de vida, esses sujeitos já não acreditam mais em seu potencial, já não se vêem mais como protagonistas e construtores. Entretanto, observei também que, ao assumir conhecer quem são esses educandos, a escola envolve-se com suas vidas. As atividades propostas, a forma como foram propostas e o seu desenvolvimento, possibilitam aos educandos se envolverem, se reconhecerem e se posicionarem. Isso nos leva à constatação de que grande parte desses educandos se sente, de fato, sujeito nesse processo de construção curricular, mesmo diante dos desafios já apontados ao longo do texto.

Essas questões estão bem marcadas nos tempos e espaços, os quais trazem para as discussões curriculares a necessidade de se olhar, de se reconhecer, de se afirmar e de se constituir com a consciência do pertencimento a um determinado grupo social. Justamente por isso, as atividades da área de Artes, integradas às demais áreas, tratam de identidade, de pertencimento, de lugar e de protagonismo.

Destaco aqui duas falas muito significativas. A primeira é de um jovem acompanhado pela justiça: “Eu não me sinto pertencente a esta sociedade. Tudo pra mim é negativo e feio.”⁵⁴ A segunda da técnica responsável pelo seu acompanhamento após um ano da chegada desse educando: “Este jovem é uma outra pessoa depois que começou a estudar nessa escola. Tudo nele mudou. Até a sua mãe nos pergunta o que aconteceu. Ele logo se arruma para vir para escola. Fato este que nunca aconteceu antes.”⁵⁵

Nos Seminários Interativos ou Fóruns, estes educandos são convocados a levantarem a cabeça e o olhar, a olharem para si, para a realidade em que vivem. Esse

⁵⁴ - Fala de um aluno em uma conversa com a coordenadora da escola.

⁵⁵ - Fala de uma técnica do Conselho Tutelar, responsável pelo acompanhamento de um educando.

educando é convidado a pesquisar as questões sociais, a política e a economia, e a discutir e se posicionar a respeito. Ao tomarem o microfone para defender ou discutir determinado tema, erguem a cabeça diante de seus outros colegas jovens e adultos, diante da comunidade educativa e de sua família, a qual também é convidada a participar desses espaços.

A escola não pode ser um espaço voltado apenas ao intelecto do educando, deve também cuidar de seu corpo. Que corpo é este? Quantos anos ele tem? Quais as situações de trabalho a que está submetido? Esse corpo já procriou? O que ele sente? Pensando assim, as diversas áreas do conhecimento se encontram, trazendo para o interior do currículo seminários, palestras, atividades esportivas, danças, trabalhos diferentes com o corpo e formas diferentes de olhar e discuti-lo.

Concluimos que o conhecimento construído na escola não é somente um conhecimento com um fim técnico, destinado à preparação para o mercado de trabalho; estamos falando do homem e de sua humanização. Nesse sentido, os Encontros de Educação ao Sentido Religioso, vinculados à Arte, à Literatura e à História enfatizam da busca do homem ao longo da História pelo sentido da vida, pela construção do bem comum e da sociedade. Afinal, esse sujeito, que tem seu projeto de vida, está inserido em um espaço maior, onde é chamado a construir e a edificar.

Posso constatar que, assim como a história da EJA, a construção de uma proposta curricular para esses educandos possui um caráter comunitário. Esses educandos são homens e mulheres, já inseridos ou desejando se inserir em muitos contextos sociais. Portanto, uma escola para esse público deve considerar atentamente tais questões e possibilitar, em seu projeto educativo, o movimento sempre contínuo de inserção e conscientização da e na realidade.

5.7 Um currículo que favorece uma educação para a Vida

A concepção de pessoa, a identidade, o trabalho, a família, a participação comunitária, o desenvolvimento comunitário, a cultura, entre outros, foram algumas das temáticas organizadoras do currículo. Além dessas questões, muitos desses jovens e adultos revelavam muitas expectativas em relação a concursos e vestibulares, desafiando-nos a construir uma proposta educativa que favorecesse o diálogo entre os conteúdos escolares, as necessidades e as vivências práticas dos educandos, além de contemplar uma leitura crítica de contexto e de mundo.

“Ter estudado na EJA dessa escola foi tudo, deu uma base muito legal para os estudos e para a vida, pois aprendi muito além do conteúdo escolar. Essa escola me possibilitou passar de 1ª em duas faculdades. Estou estagiando no Hospital João XXIII, como estudante de enfermagem da Faculdade X”, comenta uma jovem educanda de 20 anos.

Nesse estudo, pude compreender que uma educação para a vida deve considerar as necessidades dos sujeitos, sendo que, nesse caso, os educandos apresentavam como perspectiva os concursos e vestibulares. Verifiquei também que a questão não está somente no conteúdo disciplinar exigido hoje pelos vestibulares, mas na forma como trabalhamos esses conteúdos e como fazemos, ou não, sua interlocução com a realidade dos alunos e o contexto sociocultural. Então, não trabalhamos as disciplinas isoladamente, mas abordando-as dentro do processo de construção do conhecimento dos jovens e adultos. Portanto, não se trata apenas de conteúdos e estratégias, mas de pensar a educação como uma possibilidade de conhecimento da realidade e de desenvolvimento do humano.

Ao analisar a experiência em estudo pude perceber que, ao buscar conhecer os seus educandos e fazer com que esse conhecimento seja o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto educativo, essa escola reverte uma história e se propõe a construir coletivamente, com educandos, educadores e comunidade, um currículo que nasce da vida. Essa constatação não exclui os desafios que naturalmente se colocam na reconstrução de paradigmas, no momento em que se propõe a elaboração de um currículo capaz de dialogar com as necessidades colocadas pelos novos educandos da EJA, ou seja, os adolescentes e os jovens.

As exigências colocadas pelo trabalho, sobretudo a certificação, tornou-se pequena com o tempo frente aos novos desafios e possibilidades colocados e/ou construídos por esses sujeitos no desenvolvimento de seu processo educativo. Anteriormente, no capítulo que se refere à caracterização do público, já descrevemos as diversas motivações que trazem esses sujeitos de volta à escola. Aos poucos, percebemos que as expectativas vão se ampliando à medida que os alunos vão tomando consciência de si, de sua condição de sujeito, de protagonistas e de seu papel fundamental na transformação social.

5.8 Problematizar a cultura escolar e discutir o seu significado para educandos e educadores.

Ao longo desse estudo, discuti como a concepção compensatória é um traço muito presente no contexto da EJA, o que muitas vezes atrai um grande número de jovens e adultos que são pressionados pela questão do tempo e da certificação. Pude, então, compreender que a ruptura desse paradigma demandará tempo, pois essa estrutura supletiva veio para responder à necessidade de um modelo socioeconômico que não se comprometia com a vida dos sujeitos, mas sim com a formação de uma

pessoa produtiva para o mercado – sem mencionar o desejo de se alterar números e estatísticas oficiais na educação.

A pesquisa revela que, ao se propor construir um espaço educativo diferenciado, a escola enfrenta resistências por parte de um número significativo de seus educandos. Ao propor tempos diferenciados, temas atuais e organização de grupos de alunos independentemente da certificação, a escola esbarra em concepções tais como “isso não é aula”; “estamos perdendo tempo”; “esse professor é bom, pois o caderno está cheio de matérias”; “os jovens fazem muitas perguntas e contam muitos casos.”⁵⁶ Tal constatação possibilitou refletir que a escola precisa criar tempos e espaços específicos para discutir com seus educandos os significados da educação e os seus objetivos, colocando, portanto, a necessidade de diálogos e reflexões contínuas.

Como descrevemos em um dos capítulos deste texto, a escola e sua organização quase sempre se preocuparam mais com as demandas e as necessidades de um modelo socioeconômico do que com as necessidades de desenvolvimento da pessoa e da sociedade na qual essa se insere. Partir de uma concepção de educação como possibilidade de conhecimento, de introdução na realidade significa reconhecer que essa escola está inserida em um contexto social mais amplo – contexto esse que influencia diretamente nossos educandos e a própria realidade da escola. O grande desafio é, portanto, problematizar essa concepção educativa no interior de um contexto educacional pautado por questões culturais determinantes à sua organização.

Observei que, para iniciar essa problematização, a escola em estudo partiu da abertura presente na legislação oficial, problematizando uma concepção curricular prescrita e centrada nas disciplinas. Para esse trabalho, o ponto de partida foram as identidades dos educandos e as demandas colocadas pelo contexto sociocultural mais amplo. Iniciamos esse percurso, colocando algumas questões de fundo: Qual nossa

⁵⁶ Fala de alguns educandos ao avaliarem os seminários desenvolvidos.

concepção educativa? Quem são esses educandos? Quais os seus desejos e expectativas?, Qual a relação da escola com outros espaços sociais? Qual o valor da Física e da Química? Qual o sentido da escola?

Na busca de respostas a essas perguntas, nas reuniões de formação dos educadores, nas reuniões com os alunos, a escola iniciou um caminho de investigação e de problematização das experiências e questões surgidas em seu interior. Nessa perspectiva, foi importante verificar nesse estudo que é preciso escutar: escutar os educandos e nos escutar e, principalmente, iniciar na escola a efetivação de tempos e espaços de discussão, estudo e registro da experiência desenvolvida, caracterizando o que Paulo Freire denominava educação problematizadora e dialógica.

O início dessa interlocução possibilitou muitos avanços no interior do projeto educativo, mas também muitas rupturas. A organização das turmas, a organização do tempo, a organização dos conteúdos, a disciplinaridade. Como repensar e discutir novas formas para a organização dessas questões normalmente tão inflexíveis no interior da escola? Essa problematização não era fruto de um modismo, mas nascia das perspectivas e das necessidades concretas dos educandos.

5.9 Novas Elaboraões e Proposições para a EJA

A pesquisa sugere que, se novas discussões e novos conhecimentos são trazidos por esses sujeitos para o interior da escola, novos materiais didáticos deverão ser elaborados. Então, não cabem mais livros e cartilhas pensadas para a criança e o adolescente, como aconteceu ao longo da história da educação de jovens e adultos. Como relatado ao longo deste texto, o material didático, nessa escola, é elaborado sistematicamente, considerando-se os saberes escolares, as necessidades dos jovens e adultos e as questões da realidade social, política, econômica e cultural.

Aquela concepção linear dos conteúdos, aos poucos é rompida para se integrar a uma discussão cujo ponto de partida são as temáticas da vida do sujeito. Constatei um movimento de integração e ressignificação, que é desafiador e conflituoso em alguns momentos, mas também inovador. Abaixo elenco alguns temas e conteúdos que nasceram desse processo:

- Módulos Temáticos de Aprendizagem
- Seminários Interativos
- Círculo Poético
- Encontros de Educação ao Sentido Religioso
- Formação Humana
- Sarau do Século XIX
- Grupo de mães jovens
- Olhares e Sentidos da Maternidade
- Fórum de atualidades
- A Química a serviço da vida
- O mundo em que vivemos
- Portfólio de comentário de textos
- Cozinha Interdisciplinar
- Da boca às células
- Projeto Empresas
- Gestão e Empreendimento
- Mostra do Trabalho
- Números do Trabalho no Brasil
- Afetividade e corporeidade
- Encontros de Formação e Convivência

Os conteúdos escolares são repensados e redimensionados a partir das características dos educandos. Os tempos são redefinidos para trabalhar algumas dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos – sendo que alguns abandonaram o processo escolar há mais de um ano e outros há vinte ou quarenta anos.

Os relatos abaixo se referem aos registros da coordenação:

- ✓ As aulas de matemática também pedem o seu significado. “Essa é uma das mais difíceis”, diziam os alunos. “Não conseguimos aprender”. A novidade nessa área foi ajudar os alunos a compreenderem o significado da matemática e a sua necessidade para o cotidiano. Isso foi feito utilizando questões do dia-a-dia dos alunos e as situações de trabalho vivenciadas por muitos.
- ✓ As apostilas de ciências e biologia não tinham como título o conteúdo, mas também o abordavam. O câncer, o teste do pezinho, a Síndrome de *Down*, a toxicomania, a mamografia davam o tom das aulas. Através de seminários, de discussões com equipes médicas, presenciais ou por blogs, os conteúdos e as vidas dos alunos se uniam, se tornavam uma coisa só.
- ✓ O corpo humano não pode ser trabalhado separadamente, pois esses educandos já têm filhos, já vivenciaram situações de cirurgia, de radiografia, de um derrame. Por isso, a grande questão era conhecer o próprio corpo, cuidar desse corpo, compreender seu valor e não estudar um livro inteiro onde as partes do corpo e os sistemas são estudados de forma fragmentada, sem sentido.
- ✓ As temáticas mais urgentes e desafiadoras da atualidade eram discutidas nos seminários e fóruns: aborto, desarmamento, eutanásia, células-tronco, guerra no Iraque, catástrofes ambientais, entre outros. Essas temáticas estão sempre relacionadas a fatores econômicos, culturais, históricos, políticos e sociais, por isso sempre estão integradas às diversas áreas do conhecimento.

Essas atividades dão um novo tom para a escola e sugerem a criação de uma nova cultura escolar: dinamicidade, participação, interação entre as diversas turmas, maior diálogo entre os professores das diversas áreas, novas organizações para o tempo e a utilização de espaços diferentes ao da sala de aula.

Esse processo de tomada de consciência e de análise do contexto da realidade educativa vem contribuindo para o planejamento de intervenções didáticas pertinentes e de qualidade. Nos momentos de formação da equipe, são feitas as leituras das reflexões sobre o que o professor está vivenciando e produzindo, dos relatos de experiências vividas, entre outros aspectos, propiciando situações de reflexão organizadas sobre o trabalho pedagógico, possibilitando à equipe identificar em que aspectos de sua prática são necessários ajustes.

No desenvolvimento dessas atividades, pude verificar também situações de conflitos, mas esses foram necessários para iniciar uma discussão entre alunos e entre alunos e educadores. Esses conflitos também colaboraram para a conscientização e o comprometimento com a construção de uma proposta diferenciada.

5.10 A construção do currículo: ressignificar projetos de vida para educandos e educadores.

Ao longo deste texto, busquei descrever também como os projetos e objetivos se tornaram parte da vida da escola e de seus educadores. Pois aqui também entra em jogo as perspectivas desses educadores, que buscaram encontrar instrumentos e espaços com os quais pudessem aprender mais sobre os educandos.

Neste estudo, constatei que a escola pode ser um espaço dialógico, não somente entre os sujeitos da comunidade educativa, mas também com outros espaços formativos da cidade. Ao abrir espaço para as lideranças comunitárias da região e para outros espaços sociais formativos, como as faculdades e ONG's, esta escola, busca, na mediação entre os diversos sujeitos, elaborar uma proposta curricular significativa para seus educandos. Uma proposta que dialoga com as necessidades da vida e visa a um caminho de desenvolvimento pessoal e social para esses educandos.

Observei também que essa construção cotidiana consegue, mesmo que lentamente, reelaborar algumas concepções escolares referentes à organização da escola, ao criar tempos e espaços a partir das demandas de seus educandos. Esse modelo de currículo em construção propõe a discussão do significado *do que* é proposto e, principalmente, *do como* é proposto. A escola precisa ser um lugar bonito, prazeroso, um lugar de diálogo, no qual seja possível falar das necessidades, das perguntas e dos

desafios vividos individual e socialmente. Listo abaixo a fala de alguns professores a fim de ilustrar como a escola vem perseguindo esse objetivo:

“(...) Tenho provocado, como primeiro objetivo de minha prática docente, a atenção dos alunos sobre sua condição de ‘brasileiros’, partícipes de uma História coletiva na qual são agentes e protagonistas ‘anônimos’, como já defendia Portinari por meio de suas pinturas, poemas e cartas escritas durante sua carreira artística.”⁵⁷

“Nesse processo de estudo, as obras de Mestre Vitalino – ceramista nordestino – e dona Isabel – louceira mineira do Vale do Jequitinhonha – são investigadas ao lado de pinturas de Cândido Portinari e Tarsila do Amaral, artistas modernistas brasileiros, cujos talentos e trabalhos são reconhecidos internacionalmente, e de Aleijadinho, artista Barroco que deixou obras eternas, que até hoje contam e encantam a História de Minas Gerais e da religiosidade brasileira. Também encontramos um pouco das nossas origens culturais representadas pela “arte indígena”, que, na verdade, se expressa em objetos e utensílios que servem a diferentes finalidades – trabalho, decoração, objetos ritualísticos – ao mesmo tempo em que são produzidos com um cuidado e expressão que demonstram uma “sensibilidade estética” particular aos grupos sociais que os produzem.”⁵⁸

Dessa forma, o objetivo de retorno ao processo de escolarização, que no início era apenas obter um certificado, vai se alargando à medida que os sujeitos são levados a se olharem, a se perguntarem, a dialogarem, a proporem e, também, a colaborarem para a construção do projeto educativo. Esse currículo está tornando possível efetivar projetos de vida, possibilitando aos educandos olharem para a própria vida e se perguntarem sobre suas expectativas, desejos, perspectivas etc.

Certamente, a certificação era uma das exigências para se conseguir um trabalho ou para mantê-lo, como vimos pelos relatos dos alunos ao longo do texto. Todavia, diante do desafio de descobrir o valor da escola, o valor do conhecimento e seu próprio valor como pessoa e como sujeito de transformação social, esse aluno compreende o que significa voltar para a escola, se posicionar, discutir, dialogar e propor. Esse currículo se torna, então, um forte objeto de promoção social.

⁵⁷ - Recortes de textos construídos pelos educadores nos seminários realizados nas reuniões de formação continuada.

⁵⁸ - Idem

Como é bom participar desse movimento! É fundamental que os educandos sintam que há uma equipe pensando no desenvolvimento de suas características verdadeiramente humanas, através das aulas em geral, dos projetos interdisciplinares e outros projetos mais. Destacam-se nessas intenções o aprimoramento da sensibilidade cultural, do senso religioso, da afetividade, das preocupações com temas ligados às necessidades de sobrevivência, como o trabalho, o protagonismo, a saúde, o ambiente, entre tantos outros direitos e necessidades (o projeto do Mapa Social e da Educação Profissional, a serem implementados, também têm a função de cuidar das essências da vida dos educandos).⁵⁹

Essa ampliação dos significados do currículo para a vida desses sujeitos pode ser comparada à ampliação dos significados efetivada também pelos educadores. Discutir qual currículo deve ser construído para esses sujeitos propiciou não somente aos educandos ressignificarem os seus projetos de vida, mas também aos educadores. Muitos deles fizeram relatos de como readquiriram o gosto e a paixão pela educação e pela vida dos alunos.

⁵⁹ Trecho do texto elaborado pelo professor para o Seminário realizado durante a formação continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. Práticas educativas e a construção do currículo. Nº 11 – Abril de 2001 – RAAAB – Rede de Ação Alfabetizadora do Brasil. P.9-20

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.) *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNSECO, 2006, p. 17-32.

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARRETO, Vera. *Paulo Freire para Educadores*. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

_____. Formação Permanente e Continuada. In: SOARES, Leôncio (org.) *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNSECO, 2006, p.93-101.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASÍLIA. UNESCO. Ministério da Educação e Cultura. *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: 2004.

BRASÍLIA. UNESCO, MEC, CEAAL. *Educação Popular na América Latina*. Brasília: 2005.

CARVALHO, Cícero Pércles de. *Economia popular: uma via de modernização para Alagoas*. Maceió: Eudfal, 2005.

COL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Psicologia da Educação Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL, César e MARTÍN, Elena. A Educação Escolar e o Desenvolvimento das Capacidades. In: COLL, César e Martín Elena ... [et al.] *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 13-51.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, 1988.

CUNHA, Charles Moreira. *O trabalho Docente em equipe: tramas e processos vivenciados e significados atribuídos*. A experiência do Projeto de Educação de

Trabalhadores – PET. Dissertação. (Mestrado em Educação), FaE/UFMG, defendida em 29 de maio de 2003.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio (org.) *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 69 a 83.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (org.) *Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 136 a 161.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, nº 92, 2005, p. 1115-1139.

FAZZI, José Luiz. *Itinerários Formativos e Curriculares na Educação de Jovens e Adultos*. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 243-254.

GIUSSANI, Luigi. *Educar é um Risco*. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2000.

GOMES, Nilma. Escola e Diversidade Étnico-Cultural: Um Diálogo Possível. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 85 a 91.

_____. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio(org.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNSECO, 2005, p. 87 a 104.

GOMES, Jerusa Vieira. *Jovens Urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: FaE/USP, nº 5, 1997, p. 53-125.

-
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HADDAD, Sérgio (coord.). *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos-EJA*. São Paulo: Global, 2007.
- _____; Di PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 14, 2000, p. 108-130.
- _____. *Uma proposta de educação popular no ensino supletivo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1982.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Art. Méd, 1998.
- HOZ, Victor Garcia Hoz. *Pedagogia visível: educação invisível*. São Paulo: Nerman, 1998.
- IAMAMOTO, Marilda. *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCACIONAL NACIONAL. LDB/5692/71.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. LDB/9394/96.
- LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL – LOAS/8742/93
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Escola, cultura juvenil e alfabetização: lições de uma experiência*. In: SOARES, Leôncio(org.) *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Antêntica/SECAD-MEC/UNSECO, 2006, p. 205 a 224.
- LIRA, Fernando José de. *Formação da riqueza e da pobreza de Alagoas*. Maceió: Edufal, 2007.
- KALOUSTIAN, Silvio Manoug (Org.) *Família brasileira: a base de tudo*. Brasília: São Paulo: Cortez/UNICEF, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer N 11/2000 – CNE/CEB*.
- MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2000.
- _____. *Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.
- _____; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem*. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação de Jovens e Adultos: novos*

leitores, novas leituras. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 15-43.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA UBEE – UNBEC – 2007-2012

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. Práticas Educativas e a construção do currículo. RAAAAB, n 11, abril de 2001.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2002.

POCHMANN, Márcio et al. (Org). Atlas da exclusão social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Ana Clara Torres (Org.) Política de habitação popular e trabalho social. Coleção espaços do desenvolvimento. Editora DP e A. 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). A promoção do alfabetismo em programas de jovens e adultos. In: *Educação de Jovens e Adultos: novo leitores, novas leituras*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 45 a 62.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIMÕES, Ana Maria; EITERER, Carmem Lúcia. A didática na EJA: Contribuições da epistemologia de Gastón Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 169-184.

SOARES, Leôncio. *Do trabalho para a escola: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos*. Dissertação. Mestrado em Educação, FaE/UFMG, defendida em 14 de dezembro de 1987.

_____. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 121 a 141.

-
- _____. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.
- SOARES, Leôncio (org.) *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNSECO, 2006.
- SCHMELCKES, Sylvia. Las necesidades básicas aprendizaje de los jovens y adultos en América Latina. In: OSORIO VARGAS, Jorge; RIVERO HERRERA, José (org). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. Lima: Oreale, UNESCO, CEAAL Tarea, 1996, p.15-43.
- SOUZA, Marta Lima e ALMEIDA, Rosilene Souza. A experiencia do SESC na formação continuada dos educadores de jovens e adultos. In: *Revista Alfabetização e Cidadania*. Formação de educadores de jovens e adultos. N13, RAAAB, 2001.
- SPOSATI, Aldaíza (Coord.) Mapa da exclusão / inclusão da cidade de São Paulo: EDUC, 1996.
- UNESCO. Ministério da Educação e Cultura. *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: 2004.
- YASBEK, Carmelita Maria. Pobreza e exclusão social :expressões da questão social no Brasil. *Revista Temporalis* 3. ABEPSS, 2001.
- _____. Mínimos sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania. *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, ano 18, nº 55, p. 36. Malheiros, 1993.
