

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

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

FRANCISCO CANINDÉ DA SILVA

NATAL

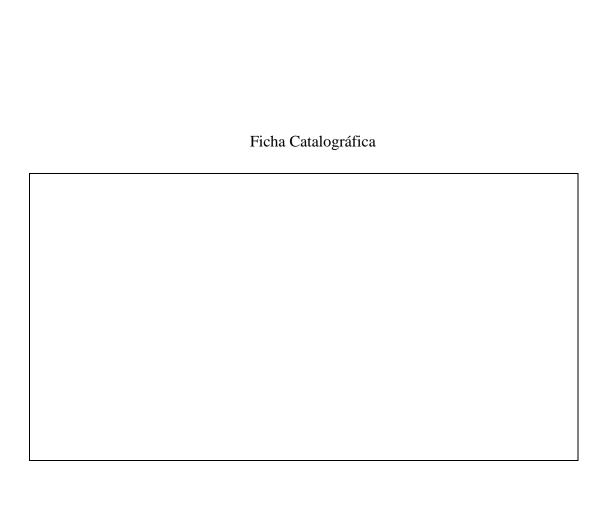
FRANCISCO CANINDÉ DA SILVA

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

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

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro

NAT2L



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

FRANCISCO CANINDÉ DA SILVA

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

Aprovada em://						
Banca Examinadora:						
Orientadora: Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro – UFRN						
Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira – UERJ						
Profa. Dra. mes barbosa de Oliveira – UERJ						
Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro – UFRN						
Profa, Dra, Mariza Narcizo Sampaio - UFRN						

Dedicatória

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

AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RESUMO

Este trabalho de investigação tem como objeto de estudo o currículo praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos e considera em seu bojo de discussão as concepções do conhecimento de regulação e emancipação. O nosso campo de pesquisa se relaciona aos saberes/fazeres das professoras da referida modalidade de ensino, no Centro Educacional Dr. Amorim-CEPA, no município de Assú/RN e está articulado com o desejo emergente de entender como as professoras investigadas têm pensado, organizado e praticado o currículo de modo a considerar as diversas situações que se fazem presentes no cotidiano escolar. Nosso percurso foi orientado pela necessidade de refletir acerca da realidade curricular da EJA, a fim de melhor compreender e significá-la, estudar as relações complexas do currículo regulamentado na prática cotidiana das professoras da EJA, bem como compreender, a partir dos saberes/fazeres das professoras, as concepções que norteiam suas práticas pedagógicas e curriculares. Neste sentido, recorremos aos fundamentos da pesquisa qualitativa, adotando os procedimentos da pesquisa documental, entrevista semiestruturada e observação participante, que nos permitiu adentrar num universo de dimensões, que agregam sentidos e significados diferenciados, pois as formas de uso dos praticantes são diversas e singulares, na medida em que inscrevem no cotidiano escolar suas marcas e definem suas identidades. A predominância de uma prática pedagógica com cariz tradicional resultante de um processo de formação e experiência docente; as linhas de fuga, volatilidades e inventividades promovidas pelas circunstâncias do cotidiano são algumas das conclusões a que chegamos a partir dos contextos investigados. Dessa realidade, entendemos que a prática das professoras oscila entre a emancipatória, regulação curricular prescritiva e constituindo uma rede saberes/fazeres/poderes, complexa e desafiadora a ser compartilhada nos processos de formação continuada, no aprofundamento conceitual da temática currículo e na compreensão relacional da existência de diferentes saberes/fazeres criados, usados e produzidos no/do/com o cotidiano escolar da Educação de Jovens e Adultos.

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

ABSTRACT

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

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

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PPP – Projeto Político Pedagógico

CONFITEA - Conferencia Internacional de Educação de Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEPA – Centro Educacional Dr. Pedro Amorim

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

FORMAGESTE - Formação de Gestores Escolares

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SESI – Serviço Social da Indústria

SME – Secretaria Municipal de Educação

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SEEC – Secretaria de Estado, Educação e da Cultura

CE – Centro de Educação

SUMÁRIO

DECLINO	
RESUMO	
ABSTRACT	
LISTA DE SIGLAS	
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1. As trilhas aventureiras de um saber/fazer investigativo no/do/com o cotidiano	escolar
da EJA	18
1.1 Cartografando o caminho da aventura	18
1.2 Entendendo melhor o lugar/espaço da aventura	24
1.3 As professoras parceiras da trajetória aventureira do conhecimento em EJA	27
1.4 Os procedimentos da rota aventureira	29
1.4.1 O texto dito no Projeto Político Pedagógico da escola/campo da pesquisa	30
1.4.2 Outras formas de regulação curricular	36
2. A trajetória aventureira do conhecimento com a EJA: o diálogo com as profess	soras no
contexto complexus do cotidiano escolar	
2.1 As vozes reguladas/emancipadas das professoras no contexto curricular da EJA	
2.1.1 Sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos	
2.1.2 Sobre o currículo pensado e praticado	
2.1.3 A relação dos saberes/fazeres experienciais pedagógicos das professoras	
3. A transversalidade dos saberes/fazeres na prática curricular cotidiana das pro-	fessoras
da EJA	
3.1 A organização do ambiente natural	
3.2 A abordagem dos conteúdos	
3.3 As relações ensino e aprendizagem	
3.4 Os saberes/fazeres das professoras	
3.5 As artes de fazer do/no/com o cotidiano da EJA	
5.5 715 artes de 1azer do/110/com o condiano da LJA	70
CONCIDED A CÕES EINA IS	05

REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	109
APÊNDICE	110

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

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

O debate em torno do currículo praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos se constitui temática central deste trabalho de dissertação de mestrado e articula-se ao organizado, dito e praticado nas relações estabelecidas na Escola/campo de pesquisa, inscrevendo-se no contexto sociológico do conhecimento regulação e emancipação.

A problemática decorre do contexto teórico/prático de como nessa modalidade de ensino o currículo é pensado/praticado, reconhecendo que esse é um campo de tensões e conflitos onde se travam várias lutas, perspectivas, aspirações e objetivos de escolarização e formação. Outro fator de destaque nesse debate e que dela é decorrente e indissociável referese à concepção de ser humano, sociedade e educação, que transversa a realidade cotidiana da escola/campo de pesquisa, pois, na medida em que os fatos sociais evoluem e as diferente abordagens curriculares entram em embate, transforma-se torna imperativo uma nova perspectiva curricular. Sabemos, porém, que esta temática do currículo, a exemplo da escola pública é no plano das teorizações uma área de discussão mais recente e, por isso mesmo, passível de reflexões das mais diversas ordens e concepções.

A realização dessa investigação foi possível em função da realidade pedagógica percebida ao longo de nossa militância nesse espaço/lugar da Educação de Jovens e Adultos no Centro Escolar Dr. Pedro Amorim, doravante CEPA, sendo que um dos fatores que mais nos chamava atenção relacionava-se ao alto índice de evasão, repetência e reprovação na modalidade entre os anos de 2006 a 2010. Amparados e preocupados com esses dados, elencamos algumas questões/hipóteses que pudessem ser discutidas e delimitamos esses questionamentos à prática curricular cotidiana das professoras. Estar no universo da prática cotidiana de certo modo nos conduziria a possíveis análises e explicações das estruturas

vigentes e acontecimentos não programados, o que de fato constatamos e possibilitou-nos a descrição, argumentação, reflexão e produção de uma compreensão significativa do objeto de estudo.

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

Assim, a investigação proporcionou olhares diversificados acerca do currículo praticado no cotidiano da EJA em uma situação local, que reflete o global, mas demonstra concomitantemente que é impossível traduzir todos os acontecimentos, daí a condição de inacabamento na qual se projeta. Enfrentar o desafio de mergulhar no cotidiano de um grupo de professoras da EJA com todos os sentidos e significados atribuídos no contexto, exige no mínimo do pesquisador a consciência de que no cotidiano, microrrevoluções acontecem diariamente e de forma indeterminada, portanto, é impossível prever um tratado que atenda completamente essas "microfísicas" e o seu contexto. Nossa proposta foi adentrar nessas descontinuidades, sinuosidades, espaços de fuga, fruição de sentidos e construirmos um jeito de olhar e mergulhar no cotidiano da EJA de forma mais interativa e compreensiva.

Entre as muitas tendências, perspectivas e paradigmas assumidos ao longo da história da escola e do currículo, nosso trabalho se volta necessariamente a concepção que estamos considerando relevante para melhor entender o nosso objeto de estudo – o currículo praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (PINHEIRO, 2007; OLIVEIRA, 2009). Delimitamos nossa discussão a partir da abordagem sociológica da complexidade (MORIN, 2010) e do conhecimento regulação e emancipação (SANTOS, 2007, 2008a, 2008b e 2010), pois a partir de seus pressupostos somos capazes de adentrar no universo do cotidiano (CERTEAU, 2011) e nele perceber o que ainda não é contemplado pelo paradigma da ciência moderna, mas que é tão importante quanto o já cristalizado pela sociedade e a escola.

O paradigma da ciência moderna que vem orientando o modo como os sujeitos ensinam e aprendem tem sido o do conhecimento disciplinar, linearizante e hierarquizado. Reconhecidamente visto como monocultural, esse conhecimento se sobrepõe aos saberes/fazeres dos sujeitos praticantes do cotidiano que, quando não orientando-se por essa lógica, são penalizados e inibidos dos processos de tomada de decisão e marginalizados em suas posições, ocupações e identidades.

Em função desse contexto, e das questões tratadas até então, o interesse empreendido neste trabalho de pesquisa deve refletir diretamente a necessidade de compreender os fenômenos e as complexidades a eles relacionados, tendo também em conta que todo processo investigativo deriva inicialmente de uma questão mais central. Sendo assim, optamos por definir nosso problema a partir da seguinte pergunta: As professoras da EJA têm pensado, organizado e praticado um currículo considerando as diversas e diferentes situações que se fazem presente no cotidiano escolar?

Este estudo está inscrito na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e tem como objetivos refletir acerca da realidade curricular da Educação de Jovens e Adultos, a fim de melhor compreender e significá-la, bem como, estudar as relações complexas do currículo regulamentado na prática cotidiana das professoras da Educação de Jovens e Adultos, como forma de compreender, a partir dos saberes/fazeres das professoras, as concepções que norteiam suas práticas pedagógicas e curriculares.

Assim, a organização textual do presente trabalho reflete esses propósitos e está disposto em três capítulos. No primeiro, descrevemos a metodologia utilizada, seus fundamentos e procedimentos, com estrado na pesquisa educacional qualitativa, que dentre outras particularidades permitiu que pudéssemos aproximar mais do objeto em estudo e nos aventurássemos nas práticas cotidianas curriculares das professoras da Educação de Jovens e Adultos, para identificar e entendermos como estas se operacionalizavam e a partir de então, construirmos nossas reflexões e significações. Neste contexto inicial recorremos aos documentos oficiais prescritivos, com ênfase ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, entendendo que com e a partir deste estávamos estabelecendo as primeiras urdiduras de nossa aventura acerca do currículo praticado nesta modalidade de ensino.

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

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

O uso de tais procedimentos levou-nos a entretecer saberes na tríade do currículo organizado, dito e praticado na escola de forma contextualizada e subjetiva, possibilitando a produção dos demais capítulos deste trabalho, no qual fazemos uma interpretação reflexiva acerca do texto dito no Projeto Político Pedagógico e outras formas oficiais de regulação da referida escola/campo de pesquisa. A leitura atenta dos documentos nos permitiu definir eixos norteadores a serem discutidos nas entrevistas semiestruturadas, além de colaborar no sentido de organizar nossas observações participantes no cotidiano da escola. O material coletado não se constituiu um fim, até porque as questões cotidianas não param de emergir (CERTEAU, 2011). Contudo, a delimitação desses eixos serviu-nos de lastro para que algumas análises e considerações fossem feitas, mesmo que de forma provisória.

Em consonância com a problemática e questão inicial da pesquisa, estabelecemos no segundo capítulo um diálogo com os sujeitos da pesquisa, relacionando suas falas com o texto dito nos documentos oficiais, especialmente o PPP e as perspectivas teóricas que vêm orientando nossa aventura no universo do conhecimento curricular praticado na EJA. Dialogar com as professoras possibilitou-nos identificar em suas vozes, as concepções, preocupações e desejos com a modalidade de ensino. Neste sentido, damos ênfase à perspectiva epistemológica da complexidade (MORIN, 2000, 2010a, 2010b e 2010c) por entendermos que as relações sociais e educativas de produção de saberes ocorrem de forma simultânea e interdependente, formando grandes fios e nós que se entrecruzam e entrelaçam dando sentido a tudo e a todos a partir de suas singularidades. De acordo com Oliveira (2009) a complexidade como se dá o conhecimento nesta sociedade é representada pela metáfora da rede, que se inter-relaciona na interação propositiva, subjetiva, circunstancial e emergente. Dessa afirmativa decorre o interesse de perceber como o conhecimento de regulação e emancipação no currículo praticado na EJA se entretece na produção de novos, diferentes e diversificados saberes.

Simultânea a essa perspectiva e no intuito de alcançar os objetivos propostos, ampliamos a reflexão com os estudos do cotidiano de Certeau (2008 e 2011) e Oliveira (2002, 2003, 2005, 2008a, 2008b, 2010), a fim de melhor entender como essa complexidade se manifesta nos espaços/lugares de uso. Sob esse aspecto, analisamos no terceiro capítulo, os saberes/fazeres curriculares das professoras no cotidiano do CEPA, a partir dos eixos: organização do ambiente prático/natural, a abordagem dos conteúdos, as relações ensino e aprendizagem, seus saberes/fazeres pedagógicos e as artes de fazer do/com/no cotidiano da

EJA. Percebemos com esta análise que os espaços/lugares de ensino são regulados tanto por saberes prescritivos do currículo oficial, como também por outros saberes solidários emergentes (SANTOS, 2007), suscitados nas relações professoras e alunos. Compreendemos que este movimento dialógico entre regulação prescritiva e emancipatória é ainda, embrionária e tímida, mas dentro de suas limitações de uso prático, representa caminhos possíveis de inclusão e potencialização dos saberes anteriormente produzidos pelos alunos jovens e adultos, bem como, situa as professoras numa dimensão de produtoras de saberes/fazeres, superando a tradição de transmissora e/ou reprodutora de conhecimentos hegemônicos.

A partir dessa relação triádica entre o currículo pensado, dito e praticado esboçamos algumas reflexões e significações enquanto considerações finais do trabalho, priorizando a relação entre os objetivos da investigação e os contextos subjetivos do currículo praticado no/do/com o cotidiano escolar da EJA, ao mesmo tempo em que deixamos as reticências, enquanto possibilidades de continuidade ao debate e aprofundamento das reflexões aqui iniciadas.

1. As trilhas aventureiras de um saber/fazer investigativo no/do/com o cotidiano escolar da EJA

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

(Esquadros - Adriana Calcanhoto)

Neste capítulo, apresentamos os principais procedimentos e concepções de natureza teórico-metodológica que fundamentam a pesquisa. As orientações aqui apresentadas visam a dar conhecimento ao leitor das trilhas aventureiras percorridas na investigação do currículo praticado no/do/com o cotidiano escolar da EJA, mais especificamente no CEPA, a fim de que, visualizando essa larga escala metodológica, possamos conduzir os interlocutores a compreensão e consistência dos dados que serão analisados no percurso deste texto.

1.1 Cartografando o caminho da aventura

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

mobilizadora da pesquisa: Os professores da EJA têm pensado, organizado e praticado um currículo que atenda as diversas e diferentes situações que se fazem presentes no cotidiano escolar?

Em função da problemática apresentada e articulando-se ao desejo de entender como os sujeitos investigados consideram as realidades curriculares no/do/com o cotidiano, que optamos com base em Oliveira (2003) pela pesquisa enquanto momento de interação, reflexão e construção. Neste sentido, as perspectivas teórico-metodológicas se apresentam neste texto não enquanto limite, mas, sim, potencializadoras de nossas compreensões.

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

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

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

A trilha aventureira que estamos assumindo nesta interação, reflexão e construção de conceitos significativos acerca do objeto de estudo encontra aprioristicamente na metodologia

qualitativa, possibilidades de melhor perceber em que circunstâncias do cotidiano os sujeitos envolvidos estão construindo suas práticas. O estudo qualitativo permite adentrar na realidade dos sujeitos investigados e alcançar os significados visíveis, latentes, patentes ou os imprevistos, circunstanciais, ocultos produzidos no percurso de suas práticas. Contudo, se fez necessário neste contexto, estabelecer uma densa partilha com os sujeitos, suas produções, seus saberes/fazeres, os locais e tempos de sua ação, para que pudéssemos identificar como vem se construindo essas práticas e as razões pelas quais são adotadas.

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

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

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

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

Em consonância com Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa em educação apresenta 05 (cinco) características básicas que devem ser consideradas quando de sua

realização. São elas: "o ambiente natural como fonte direta de dados", a competência "descritiva", "o processo", "a forma indutiva", e por último, o "significado". Em nossa trajetória aventureira, optamos apenas por três delas, mencionadas posteriormente, por acreditarmos que estas atendem aos nossos objetivos, contudo, reconhecemos que o cotidiano escolar pode nos apresentar inúmeras outras características, dado a sua semântica diversa.

Essas características pensadas e emergentes respaldam nossa intenção de perceber se as professoras da EJA têm pensado, organizado e praticado um currículo que atenda as diversas e diferentes situações que se fazem presente no cotidiano escolar. Estamos interessados em refletir acerca da realidade curricular cotidiana da EJA, a fim de melhor compreender e significá-la; compreender, a partir dos saberes/fazeres das professoras, as percepções que vem norteando suas práticas pedagógicas e curriculares e estudar as relações existentes entre o currículo regulamentado e o praticado no cotidiano desta modalidade de ensino.

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

Acreditamos que o alcance desses objetivos sugere nossa inserção consciente e crítica no ambiente prático onde as situações previstas e emergentes ocorrem. Esse ambiente é considerado no contexto de nossa pesquisa, lugar/espaço (CERTEAU, 2011) no qual percebemos as relações intersubjetivas que tecem a realidade e exigem dos seus praticantes diferentes formas de ação. É nesse ambiente que busquemos entender como e por que os sujeitos se comportam nessas condições e o que fundamenta seus saberes/fazeres. Para isso, nossa participação direta nestes ambientes tornou-se indispensável, sem a qual corríamos o risco de negligenciar a realidade e a elaboração conceitual em seu contexto.

O que pretendemos com a visitação ao ambiente prático onde as relações se fazem complexas, dada sua natureza inacabada, conflitante, antagônica e incerta, é percebermos como as professoras desenvolvem suas práticas e em que circunstâncias agem utilizando-se de outros modos de interação e se há mobilização e uso de táticas quando são produzidas situações contingentes na relação pedagógica de ensino e aprendizagem.

Assim, a pesquisa assumiu essa primeira característica com o propósito de observar e vivenciar como ocorrem os processos cotidianos de criação e desenvolvimento da ação pedagógica/curricular das professoras na modalidade da Educação de Jovens e Adultos que tem suas particularidades pautadas numa realidade e em processos diferentes do ensino regular.

Compreendendo por esse prisma, a pesquisa no ambiente prático ocorreu em forma de progressão e retomada, ou seja, partimos de um eixo estruturador, que no nosso caso foi a "prática curricular das professoras no cotidiano da EJA" e a partir de então, observarmos, registramos e interpretamos as muitas "táticas" dessas praticantes no lugar/espaço que lhe é familiar e rotineiro, mesmo que as subjetividades de cada sujeito não se repitam. Foi justamente neste movimento diário que construímos compreensões, olhando de perto, na larga escala¹ do cotidiano os saberes/fazeres das professoras.

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

O uso do termo "táticas" em nosso percurso metodológico tem amparo epistemológico na teoria do cotidiano de Certeau, quando diz que:

-

⁴O termo adotado de larga escala é de autoria de Santos, 1995.

[...] tática é um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela se insinua, fragmentariamente, sem apreendêlo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O "próprio" é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para "captar no vôo" possibilidades de ganho. (CERTEAU, 2011, p.45-6)

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

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

Essa característica é consoante com nossas perspectivas teóricas em que o currículo é concebido enquanto processo e que se produz cotidianamente nas relações e teias de saberes estabelecidas entre os sujeitos no plano educativo/escolar. Ao adotarmos esse princípio, ficou evidente que a nossa investigação qualitativa patenteia o desenvolvimento das ações, articulações, procedimentos e interações que acontecem no cotidiano das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos. Perceber as "acontescências" e as táticas no percurso da investigação sugeriu uma negociação entre o que está sendo vivenciado por aquilo que muitas vezes é posto como verdade única. O processo de investigação nos forneceu elementos subjetivos, ricos de sentidos que se traduzem em importantes significados. Além disso, o processo é, por natureza, inacabado, em que o pesquisador e o objeto estão em constante interação e diálogo – daí a nossa proposição de que a pesquisa qualitativa acontece em espiral.

[...] a espiral traz consigo a idéia de processo inacabado, algo em constante vir-a-ser; algo itinerante e impulsionado pela recursividade ou pela retroatividade inicial do processo. Como algo explicativo, a espiral apresenta também um efeito gerador, propulsor do conhecimento e da aprendizagem e expressa o processo interativo contínuo entre sujeito e objeto, superador de

dicotomias, de exclusões e de negações do outro, bem como da simplificação das ciências. (MORAES e VALENTE, 2008, p.55)

Dessa forma, não há hierarquização e nem muito menos linearização de saberes/fazeres na construção compreensiva de conhecimento curricular em nossa investigação. As circunstâncias e os elementos dela emanados, são de orientação interativa. Neste caso a investigação vai ganhando significação com a pesquisa documental, a fala das professoras e a observação participante, que é o nosso tripé dialógico e recursivo.

Como apontado anteriormente, a nossa abordagem se pauta na concepção de que as professoras têm de currículo e como estas pensam, organizam, praticam e atendem aos diferentes e diversos saberes nas situações do cotidiano escolar. Por esses fatores, consideramos no momento da observação participante, das entrevistas semiestruturadas e análise documental, suas formas de pensar, agir e organizar em que perspectivas teóricas pedagógicas e/ou curriculares estão desenvolvendo suas atividades pedagógicas com a Educação de Jovens e Adultos.

Assegurados na relação interação, reflexão e construção como fundamento do nosso processo investigativo na Educação de Jovens e Adultos, em que subjetividade e objetividade se entrecruzam possibilitando a compreensão da realidade, e, no intuito de construirmos uma análise significativa acerca do objeto em estudo, movidos especificamente pela questão problematizadora da pesquisa, produzir conhecimentos acerca de currículo nesta modalidade de ensino.

1.2 Entendendo melhor o lugar/espaço da aventura

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

caracterização contida no Projeto Político Pedagógico², são insuficientes para atender a demanda da comunidade, considerando que o bairro onde está localizada possui a maior concentração periférica do município, além de atender alunos e alunas advindos de áreas rurais, especialmente no turno noturno.

Desde sua criação no ano de 1997, o Centro Educacional Dr. Pedro Amorim atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, além de acolher muitas vezes cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos, cursos profissionalizantes e outras atividades socioeducativas pleiteadas pela comunidade, mesmo apresentando certas restrições na estrutura física.

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

Para realçar essa afirmação, apresentamos os dados coletados de 2006 a 2010 no que se refere ao número de turmas, professores/as e alunos/as, índice de aprovação, reprovação e abandono por período³ na EJA.

-

² O texto completo do Projeto Político Pedagógico encontra-se no anexo desse trabalho.

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

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

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

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

É perceptível pela tabela demonstrativa acima, que o índice de abandono e reprovação é superior ao índice de aprovados, demonstrando a ausência de políticas pedagógicas mais comprometidas com essa demanda, mesmo reconhecendo que o fenômeno

evasão incomode bastante os gestores. Mesmo assim, essa preocupação não se estende ao processo cotidiano de ensino e de aprendizagem e a permanência desses alunos/as na escola, já que o índice de matriculados existente pressupõe uma busca pela formação escolar e que por motivos não críveis nesta abordagem encerram-se antes do previsto. Observamos que os dados quantitativos implicam uma análise qualitativa, pois esses revelam em consonância com os documentos e propostas regulamentadoras do ensino nesta escola, que não há nenhuma definição epistemológica para a Educação de Jovens e Adultos, nem muito menos é citada como uma modalidade ou nível existente na escola. De início percebemos que esta é uma realidade inquietante e que por isso mesmo, merece um olhar mais aproximado e curioso, a fim de entendemos as causalidades deste contexto.

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

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De semeaduras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história. (ARROYO *apud* SOARES, 2006, p.19)

Se a modalidade é compreendida nesta perspectiva, enquanto um campo indefinido, aberto a semeaduras, significa entendê-la como exposta à intervenções e investigações, portanto, carente de uma base de sustentação para sua compreensão. Com isso, não estamos afirmando a existência de uma base comum, mas um perfil político e pedagógico capaz de atender as particularidades desta modalidade de ensino.

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

1.3 As professoras parceiras da trajetória aventureira do conhecimento em EJA

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

EJA. As professoras são citadas no texto com os pseudônimos de Professora "Poesia", "Lirismo", "Estrofe" e "Musical", primeiro por querermos preservar a identidade de cada uma delas que gentilmente compartilharam o espaço, suas vozes e práticas para que pudéssemos vivenciar, interagir, compreender e refletir de perto e por dentro essa realidade. Segundo, a escolha por esses pseudônimos com tendência artístico/poética está intimamente relacionada à característica específica que o município de Assú/RN recebe nacionalmente: "A terra dos Poetas".

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

No que se refere ao tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos, a professora do 3º período já trabalha a 08 (oito) anos; a professora de História e Geografia do 4º e 5º período a 10 (dez) anos desenvolve suas práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino; a professora de Artes, Ciências e Inglês do 4º e 5º período têm 05 (cinco) anos de atuação na EJA, por fim a professora de Português e Religião também do 4º e 5º período tem apenas 02 (dois) meses de desempenho na EJA.

Nesta caracterização do tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos, estamos pressupondo que a maioria das professoras já possui elementos orientadores importantes que constitui em parte sua experiência com a modalidade de ensino. Modalidade, que por sinal, tem suas particularidades históricas marcadas por uma política de exclusão e que necessitam ser repensadas localmente em detrimento do global. Acreditamos que pensar as práticas pedagógicas e curriculares locais/cotidianas significa adentrar num processo de reconceptualização política do território da EJA e, consequentemente ressignificá-la na busca de sua emancipação.

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

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

Sobre este aspecto notamos a ausência de um processo de formação continuada das professoras, fator que demonstra certa preocupação, já que sem esse procedimento de ação/reflexão/ação, as práticas podem tornar-se engessadas e repetitivas, pois compreendemos a formação continuada essencial para o desempenho crítico e transformador da realidade, especialmente quando essa realidade sofre fortes intervenções da produção científica, tecnológica, dos diversos meios de comunicação de massa, dos saberes populares, crenças e valores presentes intensivamente no cotidiano social e escolar.

1.4 Os procedimentos da rota aventureira

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

Iniciamos a pesquisa visitando a escola/campo de pesquisa e, em parceria com os dirigentes e professoras investigadas, conversamos sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nesse momento, foram-nos apresentados problemas de ordem política e pedagógica que, no dizer das participantes, precisavam ser urgentemente resolvidos. Ouvimos atentamente suas angústias e preocupações, especialmente quando tratavam da questão da evasão que vinha prejudicando suas práticas pedagógicas. Oportunizando-nos desses depoimentos, apresentamos nossa intenção de pesquisa e demonstramos que as suas preocupações transversavam as nossas, e que, naquele momento, tínhamos prazos e objetivos a realizar, mas gostaríamos de contar com suas colaborações. Esclarecemos, todavia, que um trabalho dessa natureza poderia colaborar com futuras proposições a modalidade de ensino. A equipe de educadoras acatou nossas proposições e se dispuseram a cooperar.

Ao solicitarmos das dirigentes os documentos regulamentadores da escola (Projeto Político Pedagógico - PPP, e a Proposta Curricular), os documentos foram fornecidos, com a ressalva de que o PPP havia sido construído por todos os profissionais da escola, já a Proposta Curricular, adotava-se a da Secretaria de Estado, da Educação e da Cultura (SEEC) do Estado do Rio Grande do Norte.

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

Iniciamos nossa investigação tendo como ponto de partida o texto escrito no PPP que em nossa compreensão é resultado de um conjunto de reflexões e ações discursivas das professoras, gestores e comunidade escolar e, por isso mesmo, analisamos de forma reflexiva e interpretativa esse pensar materializado na escrita, que serviu de orientação para definição dos demais procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos junto às professoras em sua prática cotidiana na escola.

Observando atentamente a produção textual do PPP da escola/campo de investigação e, em consonância com nosso objeto e objetivos de estudo, priorizamos como pontos relacionais de reflexão no referido projeto as concepções de ser humano, sociedade e educação, bem como a escola que temos e a que desejamos construir. Já no que concerne às diretrizes pedagógicas, analisamos os seguintes eixos: planejamento, metodologia, formas de avaliação e relações sociais na escola.

Iniciamos nossa análise partindo das concepções de homem, sociedade e educação adotadas no PPP:

Homem:

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

Sociedade:

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

Educação:

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

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

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

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

Tipo de Escola que temos:

Espaço disponível que atende as principais necessidades da Escola;

Uma excelente quadra poliesportiva coberta;

Demanda suficiente para o funcionamento da escola;

Profissionais qualificados para sala de aula, e atividades técnicaspedagógicas;

Recursos Federais repassados pelo FNDE, através do PDDE e do PDE;

Presença dos pais na escola, em especial os da educação infantil;

Compromisso com a educação e o saber dos alunos;

Busca permanente pela melhoria da qualidade da Escola;

Área disponível para reforma e construção.

Carência de pessoal qualificado na área de informática para os serviços de secretaria:

Deficiência nos aspectos ligados a segurança do patrimônio da Escola;

Falta de funcionário na área de vigilância;

Clientela com elevado índice de pobreza, refletindo no comportamento e permanência na escola;

Espaços não adaptados para convivência infantil;

Necessidades urgentes de reforma na estrutura física:

Melhorias dos banheiros e sanitários;

Cozinha;

Salas da creche.

Construção de passarelas adaptadas aos portadores de necessidades especiais;

Proteção para as laterais da quadra de esportes;

Aquisição de um bebedouro elétrico industrial pra os alunos;

Grades de segurança nas portas da cozinha, sala de multimídia, biblioteca e bebedouro;

Construção de um refeitório/ ou área coberta para distribuição da merenda escolar;

Aquisição de um poço para o abastecimento de água na escola.

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

O projeto que deveria ser um momento democrático, em que os diversos e diferentes sujeitos tivessem voz e vez, não é assim concebido e esses agentes são, mais uma vez, silenciados no percurso de sua construção. "O silêncio é o resultado do silenciamento" (SANTOS, 2007, p.55). É evidente o pouco caso com estas pessoas jovens e adultas em processo de escolarização. Isso também demonstra que é um reflexo da política e das intenções pedagógicas que a esta modalidade é dispensada enquanto política publica de governo.

Se um projeto educativo de escola não considera em sua totalidade a presença desses sujeitos e suas redes de complexidades, tem necessariamente que rever sua posição política, a final um projeto Político Pedagógico é:

[...] uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto da escola e, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 1995, p.13)

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

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

A escola que queremos:

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

Pais e responsáveis mais presentes no acompanhamento dos seus filhos; Formação continuada para professores e funcionários;

Professores e funcionários comprometidos com a qualidade da Escola;

Que todos que trabalhem valorizem as funções que desempenham;

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

Uma Escola inclusiva que respeite as diferenças.

Mais uma vez percebemos que a promessa de uma escola que se deseja para EJA não se encontra presente nas proposições definidas. A concepção de educação escolar restringe-se a Educação Infantil e Ensino Fundamental regular. Essa visão tem características deterministas e reducionistas, pois não entende os jovens/adultos enquanto sujeitos que aprendem e se desenvolvem. A escola tem um funcionamento exclusivista e nega à existência de um público, que se sentindo inacabado do ponto de vista da escolarização, poderia ter neste espaço uma possibilidade de mudança.

Podemos inferir que essa atitude é periférica e preconceituosa. Esses homens e mulheres são sujeitos de cultura, identidade e trajetórias próprias e, diga-se de passagem, com uma vasta riqueza de experiências que devem ser consideradas nas discussões e proposições

do PPP. Muitos deles são pais, mães que necessitam desse processo de escolarização para poder acompanhar melhor seus filhos nas atividades da escola, e em outros casos, se posicionarem melhor no mundo de trabalho e garantirem aos filhos melhores condições de vida. Negar num PPP a identidade dos alunos e alunas jovens e adultos é segregá-los dos seus direitos e deveres.

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

O texto escrito está assim vinculado:

Planejamento:

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

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

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

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

Metodologia:

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

Formas de Avaliar:

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

Relações Sociais na escola:

A escola encaminhará seus trabalhos para um processo de Co-gestão onde as decisões serão tomadas pelos colegiados com representantes dos diversos

segmentos e da comunidade. Apostará na construção de relações sociais democráticas e participativas dentro do contexto escolar, a partir da construção do projeto- pedagógico introjectando a Cultura Coletiva em todos os seus processos, principalmente quando estes se voltam para o sucesso do ensino e da aprendizagem."

Todo o relacionamento pessoal e profissional será permeado pelos valores que definiu coletivamente, apostando na visão de futuro e na missão que deverá cumprir perante a sua comunidade.

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

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

Compreendendo o PPP como um instrumento democrático/regulamentador da prática pedagógica, estamos a partir desta analise entendendo que uma revisitação e reavaliação são necessárias, considerando nesse novo processo, a inclusão discursiva de elementos/dispositivos que garantam a identidade de um projeto realmente comprometido com a construção de uma escola participativa que considera a complexidade de todos os sujeitos envolvidos. Acreditamos que esse projeto revisitado possa assegurar a modalidade da EJA um espaço/lugar realmente adequado as suas características e particularidades.

1.4.2 Outras formas de regulação curricular

Na continuidade da análise dos documentos, buscamos outras formas de regulação e percebemos que o cotidiano escolar não vem sendo afirmado enquanto base para elaboração, desenvolvimento e acompanhamento do PPP já que a modalidade de ensino não é considerada em sua identidade própria. Sabemos que a escola não funciona isoladamente, ela existe numa multiplicidade educativa, inclusa num contexto de políticas publicas e diretrizes que atravessam seu cotidiano. Neste sentido, encontramos na escola/campo da pesquisa, outras formas de orientação, que consideramos enquanto outras formas de regulação do ensino e aprendizagem.

O campo curricular recebe incisivas padronagens de documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da educação e da Cultura do Rio Grande do Norte. A estrutura curricular da Educação de Jovens e Adultos em nossa escola/campo da pesquisa tem amparo legal nos artigos 26, 27,32 e 33 da Lei Nº 9.394/96 e nas Resoluções Nº 01/2000 do Conselho Nacional de Educação e a 01/2007 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte.

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

de aula, intervalo e outras situações formais da prática educativa escolar nesta modalidade de ensino.

Relacionando esses documentos oficiais das instituições governamentais com o PPP da escola e as práticas pedagógicas das professoras da EJA, nota-se por um lado que não há um desdobramento dos princípios e perspectivas teóricas prescritas e, portanto, não há crítica em relação aos pressupostos que a norteiam. De outro, sem muita reflexão há um desenvolvimento pacífico da matriz curricular e sua forma de organização. O desdobramento da matriz curricular ocorre de forma fidedigna, pelo menos no que refere à organização e distribuição de saberes disciplinares. Essa postura provoca algumas inquietações e indignações que podem se constituir um marco de reflexão e reorganização dos seus fazeres.

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

Aventurando-nos pela análise dos documentos foi possível construirmos um embasamento prévio e ao mesmo tempo um norte para que pudéssemos elaborar de forma coerente e concisa reflexões acerca de nosso objeto em estudo. Além do mais propiciou-nos uma inquietação acerca de como estava ocorrendo a construção das proposições curriculares das professoras da EJA e seu desenvolvimento na prática. Estas análises iniciais dos documentos subsidiaram as entrevistas semiestruturadas e posteriormente, as observações participantes.

A opção pelas entrevistas semiestruturadas utilizadas nesta trajetória aventureira permitiu que nos aproximássemos mais das professoras investigadas e através do diálogo refletíssemos acerca do currículo praticado na Educação de Jovens e Adultos. Entendemos que com as entrevistas construímos compreensões valiosas que estariam sendo relacionadas na construção desse texto dissertativo.

As entrevistas semiestruturadas além de ter essa característica dialogal livre, têm uma intencionalidade marcada pelos objetivos da pesquisa, e nesse caso, tivemos um papel bastante significativo na condução da entrevista, primeiro, demonstrando nosso interesse pessoal e depois, ficando atento aos detalhes das respostas, solicitando em alguns momentos

que as entrevistadas tornassem claras as suas respostas, tudo isso feito de maneira interpessoal, a fim de já estabelecer um processo de autorreflexão com as nossas cooperadoras.

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

Outro fato importante, que evitamos no momento das entrevistas foram as perguntas que podiam ser respondidas com "sim" ou "não", impedindo, assim a anulação do questionamento e de possíveis outras reflexões. Como já vimos afirmando, é no detalhe que criamos as oportunidades de produção de sentido. Também é relevante lembrar que neste contexto de perguntas dialogais, o silêncio das professoras se constituiu ferramenta importante para a condução das entrevistas.

Na perspectiva de nossa investigação e de acordo com o objeto de estudo que delimitamos para pesquisar, a entrevista semiestruturada se organizou por meio dos seguintes eixos temáticos: EJA; currículo; prática pedagógica curricular no cotidiano escolar e saberes/fazeres docentes e sua formação. A partir desses eixos, emergiram outros fios que se entrecruzaram dando origem a reflexão e tessitura de uma rede de significados.

As entrevistas semiestruturadas por eixos temáticos colaboraram para a discussão, interpretação, reflexão e articulação teoria/prática, facilitando a compreensão de como na prática as professoras elaboram/constroem novos saberes/fazeres. Nessas entrevistas, tivemos a liberdade de preparar perguntas abertas, feitas oralmente dentro de uma sequência préestabelecida, nas quais acrescentamos outras perguntas explicativas (LAVILLE & DIONNE, 1999). Essa tomada de decisão contribui para organizar o nosso trabalho de pesquisa com as professoras, bem como possibilitou criarmos as intervenções nos momentos de reflexão ocasionada pelas entrevistas. "Na entrevista a relação que se cria é a de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde". (ANDRÉ e LUDKE, 1986, p.33).

As entrevistas semiestruturadas representaram, neste trajeto aventureiro/metodológico da pesquisa, importante fonte de informações, pois, pela dialogicidade que estabelecemos, a emergência de questões não contidas nos documentos e não perceptíveis nas observações apareceram de forma mais transparente e espontânea. Assim

sendo, ocasionaram a ampliação e compreensão do conteúdo analisado nos documentos e das observações participantes, já que na analise documental o texto escrito tem certa padronagem e muitas vezes não é possível desenvolver uma reflexão mais crítica da realidade escolar e as proposições curriculares, assim como também na observação participante existiu uma preocupação por parte das professoras de uniformizar a prática na tentativa de demonstrar competências relacionais entre o planejado e o praticado, a final estavam sob um olhar investigativo.

Na Observação Participante, enquanto um dos principais procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, o sustentáculo se deu na relação direta que nutrimos com o ambiente prático/natural em que a objetividade e subjetividade do objeto se interrelacionavam, oportunizando também que as nossas experiências e conhecimentos construídos colaborassem na interpretação e reflexão da realidade observada. Assim foi possível nos aproximar das perspectivas dos sujeitos, apreendendo sua visão de ser humano, sociedade e educação e as concepções curriculares por eles construídas.

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

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

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

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

Na observação participante nos foi oportunizado unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento no qual fomos, na maioria das vezes, formados. Assim, a observação participante valorizou a interação social, aqui compreendida como o exercício de conhecimento tanto da parte, como do todo, capaz de produzir linguagem, cultura e regras. O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. "É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido" (MORIN, 2000, p. 36). Os princípios da incerteza e da complementaridade geram desta forma a conexão entre consciência e realidade. Como a nossa observação se deu com sujeitos sociais, não deixamos de considerar esses elementos, no processo de investigação, como resultado dos movimentos dos corpos humanos nas diversas vertentes de sua interação e, a partir daí, construir o *corpus*⁴ de conhecimento do objeto de estudo que é segundo nossa abordagem, sempre carregado de incertezas.

Com esse procedimento, foi necessário ser cauteloso para o aspecto ético e para o contorno intimo das relações sociais, ao lado das tradições e costumes das professoras, o tom e a importância que lhe são atribuídos, as concepções, os motivos e os seus sentimentos na compreensão da totalidade de suas práticas, verbalizados por elas próprias, mediante suas condições de pensamento. Assim, observamos atentamente o conjunto das regras formuladas ou implícitas nas atividades do grupo de professoras. Também sentimos que foi necessário observar como essas regras foram construídas e como são cumpridas ou transgredidas.

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

-

⁴ A expressão *corpus* não é tomada aqui em seu sentido estrito, ou seja, única e exclusivamente como material de análise linguística.

2. A trajetória aventureira do conhecimento com a EJA: o diálogo com as professoras no contexto *complexus* do cotidiano escolar

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

(Tempos quase modernos- Roberto Mendes/Capinam)

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

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

Pensar um currículo para a Educação de Jovens e Adultos enquanto uma modalidade de ensino na escola, levando em conta as transformações sócio-políticas, econômicas e culturais nunca foi e nem nunca será tarefa simples. Por isso mesmo, estamos partindo da

compreensão de que o cotidiano escolar é uma realidade fértil que nos permitirá investigar de forma mais próxima como essas transformações vem ocorrendo e afetando a vida de todos, e, no caso particular de nossa pesquisa, como estes novos cenários interferem na forma de pensar, organizar e praticar o currículo pelas professoras.

Partindo dessa forma de pensar, nossas escolhas teóricas emergem de uma analise de currículo enquanto, trajetória, processo, relação, formação de identidade que se dá no tecer permanente do cotidiano social e escolar. É, pois, documento de referenciação, texto a ser lido, interpretado, reescrito em função das transformações que ocorrem no mundo, provocadas pelo ser humano e suas relações. Concebendo-o dessa forma, estamos elegendo (como já apontado anteriormente) o paradigma científico da complexidade de Morin (2000 e 2010) os estudos do cotidiano de Certeau (1995, 2008 e 2011) e o pensamento sociológico de Santos (2007, 2008a, 2008b e 2010) enquanto sustentáculo de nossa discussão, pois compreendemos que o pensar nestas perspectivas nos ajudará a entender melhor as diversas e diferentes manifestações do cotidiano social e cultural presentes na escola, e, por sua vez no currículo e saberes/fazeres das professoras.⁵

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

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

A racionalidade cartesiana pautada na fragmentação dos conhecimentos alicerça a ciência e o paradigma educacional produzidos na Modernidade, nos quais a impassível racionalização ocupa o lugar do imaginário, isolando a ciência da arte, da metáfora e dos mitos, implicando em uma adaptação das

.

⁵Optamos pelo tratamento no feminino para evitar o excesso e repetição da forma "professores e professoras", já que, no caso de nosso trabalho de investigação, trata-se de um universo formado 100% (cem por cento) por mulheres.

necessidades individuais e coletivas à organização social já estabelecida. (PINHEIRO, 2007, p. 113)

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

É essa discussão que estamos propondo realizar nesta aventura de teorizar o currículo no cotidiano escolar: ler os contextos atuais, relacionando com os processos históricos e apresentando sem naturalizar a questão, as crises de certos paradigmas do conhecimento em detrimento de outros emergentes. Neste sentido, partimos da concepção de que coexistem na relação pedagógica do cotidiano escolar, conhecimentos regulados prescritivos e emancipatórios. Acerca desta questão recorremos a Santos (2007) para reafirmar que na modernidade ocidental há duas modulações, tipos de conhecimento: o conhecimento de regulação e o conhecimento de emancipação. A compreensão do referido autor nos apresenta esses dois modelos de conhecimentos enquanto uma construção social, onde:

Tanto o conhecimento-regulação (CR) como o conhecimento-emancipação (CE) têm um ponto A, que é de ignorância, e um ponto B, que é de saber. A ignorância no CR é *caos*, ser ignorante é viver em um caos da realidade incontrolada e incontrolável, seja na natureza ou na sociedade; e conhecer, saber é *ordem*. A trajetória do CR vai do caos à ordem. Saber é por ordem nas coisas, na realidade, na sociedade. Mas houve na matriz da sociedade ocidental outro conhecimento, o CE, que tem um ponto A chamado *colonialismo*, ou seja, a incapacidade de reconhecer o outro como igual, a objetivação do outro – transformar o outro em objeto -, e o ponto B, que é o que poderíamos chamar *autonomia solidária*. Aqui o conhecer vai do colonialismo à autonomia solidária. (SANTOS, 2007, p. 52-3).

Na fala das professoras investigadas e suas práticas curriculares, reconhecemos que essas duas dimensões/modelos se entrecruzam justificadas por diversas variáveis, tais como: seus processos de formação, as matrizes curriculares oficiais/prescritivas, a organização espacial da escola, o conteúdo disciplinar, as circunstancialidades emergentes no cotidiano, a transversalidade de saberes/fazeres dos praticantes do currículo (alunos/as, professoras, gestores) e outros aspectos reticenciais próprios do cotidiano.

2.1 As vozes reguladas/emancipadas das professoras no contexto curricular da EJA

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

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

O saber científico, sistematizado, é considerado na sociedade moderna preponderante às relações sociais, culturais, de trabalho e à vida como um todo. Logo, é preciso considerar nesse contexto, outras diversas e diferentes formas de produção de conhecimento, tão necessários e oportunos quanto os já sedimentados pela ciência, os saberes solidários (SANTOS, 2007). Compreender como eles se organizam e se entrecruzam nos espaços de convivência tem se tornado um desafio e uma aventura para seus produtores, haja vista, existir uma resistência incisiva do conhecimento científico, sistematizado, sobre estas outras formas de produção. É sob essa realidade do conhecimento científico que o pensamento vem elaborando suas reflexões e propondo novas formas de olhar o mundo, o ser humano, a sociedade, a educação, o planeta e a identidade terrena.

Aventurar-se por esse embrenhado cenário social da complexidade, leva-nos a refletir sobre a forma como essa realidade vem atravessando a vida de todos, analfabetos,

semianalfabetos, escolarizados pouco, ou muito. Todos são afetados pelos artefatos culturais "fetichizados" pelo conhecimento científico, ordenadores da vida social. Trabalhadores, homens e mulheres de um modo geral são convocados diariamente a fazer novas escolhas em detrimento dos acontecimentos que provocam transformações, tanto no âmbito global, quanto no local.

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

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

Nesse contexto, os jovens e adultos pouco ou nada escolarizados são em sua maioria os mais prejudicados, tendo em vista não disporem de determinados saberes científicos e letrados para direcionarem seus projetos pessoais com mais qualidade. Sua existência é produzida de maneira tensa e dolorosa, isto porque lhes faltam elementos básicos da cidadania, como o domínio da leitura e escrita, conhecimentos da história, ciência e tecnologia, que a escola tem a responsabilidade de desenvolver. Mas, como este acesso lhes foi negado, seja por condições sociais, políticas e/ou cognitivas, hoje, em função dessas inovações, se sentem desafiados mais do que nunca a aprender e dominar esses novos códigos, a fim de continuarem produzindo sua existência de forma mais articulada. Ao regressar a escola, depositam todas as esperanças nesse momento novo em suas vidas. A escola enquanto mobilizadora de culturas, formadora de conceitos e mediadora do conhecimento, não pode negar-lhes esse direito, por isso mesmo, deve organizar seus projetos de maneira a atender a essas necessidades.

Nesse sentido, as condições apresentadas pela instituição escolar a estas pessoas jovens e adultas em boa parte de sua organização não atendem a suas expectativas, desejos e necessidades. Seus condicionantes históricos, sociais e até mesmo as formas como estes sujeitos elaboram seus conceitos, não são respeitados quando da definição de um projeto

educativo. Essa limitação da escola, traduzida pelo não acolhimento da diversidade, produz a evasão, a desmotivação e o abandono e, consequentemente a pulverização dos seus sonhos e projetos pessoais.

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

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

A análise que estamos propondo, neste capítulo é compreender como a escola que trabalha com Educação de Jovens e Adultos, por meio de suas professoras vem organizando seu currículo e a prática pedagógica frente a esses desafios da complexidade do cotidiano. Estabelecemos, portanto, como ponto recursivo da tríade: o dito, o organizado e o praticado, a reflexão em torno das falas das professoras e o que nelas é regulação e emancipação, não forma de dicotomizá-las, ao contrário, percebê-las como enquanto dimensões interdependentes, presentes no cotidiano escolar e de certa forma definidoras das práticas político-pedagógicas, o que é neste contexto, o ápice de nossa aventura do conhecimento.

A trajetória assumida neste capítulo, no qual estabelecemos um reencontro com as perspectivas, tendências e pressupostos teóricos de educação, pretende refletir de forma crítica e articulada o que as professoras investigadas pensam acerca do currículo na EJA. Suas vozes são reveladoras de práticas político-pedagógicas osciladoras entre o que estamos denominando a exemplo de Santos (2007) de conhecimento regulador e emancipatório.

Nosso diálogo com as aventureiras do conhecimento – as professoras investigadas – permitiu-nos adentrar em seu universo e perceber como suas práticas pedagógicas são

desenvolvidas e que fatores, aspectos, concepções, valores e crenças estão presentes em seus fazeres. Neste sentido, elegemos eixos temáticos, fios condutores de nossas proposições e responsáveis pela tessitura da rede de saberes que estamos construindo acerca de currículo na EJA.

Os eixos temáticos foram definidos a partir de nossas conversas iniciais com as professoras, seus perfis e análises dos documentos referenciais e ficaram assim organizados: no eixo 01 trabalhamos questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, indagamos sobre a entrada das professoras na modalidade de ensino, suas concepções de EJA, a participação no PPP, como foi pensada a modalidade neste documento regulador. Perguntamos ainda sobre planejamento, como é feito, com que frequência, seus resultados, além de focarmos neste eixo a questão das preocupações apresentadas em nosso primeiro contato com as investigadas. No eixo 02 nos detivemos nas discussões relacionadas ao currículo, a abordagem dos conteúdos, os saberes experienciais dos/as alunos/as da EJA, os procedimentos metodológicos utilizados, a aprendizagem significativa e outros pontos complementares. Por último, no eixo 03 abordamos a temática saberes/fazeres experienciais das referidas professoras, fazendo uma incursão acerca de sua formação e as relações imbricadas nesta relação teoria/prática.

Nosso propósito estava fundamentado na necessidade de perceber através de suas falas, as compreensões, sentidos e significados que estas professoras estavam atribuindo por meio de suas práticas a construção de conhecimento nesta sociedade contemporânea e entender as razões, motivações que conduziam seus saberes/fazeres na direção da regulação e/ou da emancipação do conhecimento com os sujeitos jovens e adultos em fase de escolarização.

2.1.1 Sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos

Sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos as respostas obtidas por meio das entrevistas tornaram possíveis perceber que existe interesse em todas as professoras de desenvolver um trabalho que garanta a qualidade do processo ensino e aprendizagem, mas observamos que desde suas entradas na modalidade de ensino não há uma preparação/formação específica que lhes dê fundamentação para atuar com essa qualidade que elas tanto almejam para o processo. As professoras não foram recrutadas para o exercício da docência nesta modalidade de ensino a partir de um contexto reflexivo e conjectural

específico, e suas experiências no ensino regular com Educação Infantil e no Ensino Fundamental apresentam-se como únicas bases de vivência na docência e em outros casos, somente a formação inicial lhes forneceu as competências para o exercício profissional de professora.

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

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

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

No depoimento da professora "Lirismo" observa-se que, apesar da preocupação que lhe acompanha, a sua seleção e convocação não é decorrência da demanda existente da EJA, pois sua trajetória profissional não dispõe de elementos favoráveis para ocupação dessa função. Tem-se neste caso um exemplo de conhecimento de regulação e conhecimento de emancipação. A formação da professora em Geografia preparou-a para atuar nesta área específica, portanto existe um saber, uma ordem neste sentido, mas quando é convocada para exercer a docência na EJA, percebemos o caos, uma ignorância acerca do saber que constitui essa modalidade de ensino, que no conhecimento de emancipação é um saber solidário, tecido na resistência ao conhecimento colonizador.

A preocupação neste contexto não está intimamente ligada ao currículo da professora em si, mas a tomada de decisão que os gestores da escola adotam frente a essa modalidade e está implícita nesta situação uma ausência de compreensão mais aprofundada acerca das funções políticas, dos saberes solidários que vem orientando a prática pedagógica da EJA, mesmo percebendo que em seu depoimento inicial a gestora manifestava preocupações com a

evasão existente nesta modalidade de ensino. Neste sentido percebemos que a modalidade é vista na escola, especialmente por seus dirigentes, muitas vezes como inquilina, não recebendo um tratamento político/pedagógico condizente com suas especificidades e acarretando, por vezes, desafios as professoras contratadas e/ou remanejadas de outros níveis de ensino. Mas, de fato o maior prejuízo nesta relação recai sobre a aprendizagem significativa que se espera para os/as alunos/as da EJA.

Nesse caso isoladamente, a professora tem pouca ou quase nenhuma experiência docente, recém-graduada em Geografia se vê desafiada a desenvolver uma prática pedagógica inédita em dois sentidos, uma por ser seu primeiro trabalho profissional enquanto professora, e outro, por iniciar esse processo numa modalidade que exige um conjunto de competências pedagógicas específicas. Todavia, em sua fala observamos que mesmo sem essa formação específica, a professora busca fontes (livros, revistas, periódicos, etc.) para se apropriar dessa nova realidade que está vivenciando. É perceptível na fala da professora que a decisão de entender o funcionamento e a funcionalidade da Educação de Jovens e Adultos é uma decisão totalmente particular e individual, que de um lado demonstra seu nível de responsabilidade e por outro, causa certa preocupação, pois essas decisões sugerem ou devem sugerir sempre uma ação compartilhada com o grupo de colegas professoras.

Acerca desse perfil, acreditamos que alguns pontos podem ser refletidos e vistos como características necessárias a essa prática docente: o compromisso constante com a construção e reconstrução de sua prática em virtude do contexto de mudanças e transformações constantes por que passa a sociedade, acompanhada da capacidade de investigar novas perspectivas, conceitos, materiais e recursos didáticos, visando responder às necessidades de atualização, mas com liberdade de pensamento e atuação. Neste contexto, a professora da EJA pode articular valores, comportamentos, atitudes e habilidades que enriqueçam a sua formação pessoal e profissional e favoreça a sua prática pedagógica. Outra característica bastante relevante para este perfil da professora da EJA é estar continuamente aprendendo as formas de organizar o conhecimento que o/a aluno/a apresenta e entendê-las como legítimas.

Nossa discussão rompe com os modelos academicistas e racionalistas técnicos que veio se edificando desde séculos passados. Na atuação pedagógica com a EJA as professoras que desenvolvem essas características deixam de ser apenas transmissoras de determinados saberes, pois elas são, segundo a perspectiva de Romão (2003, p. 61), "um educador... e, não querendo sê-lo, tornar-se um deseducador. [...] Professor/Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é!"

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

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

A identidade ou perfil profissional são fatores que devem ser considerados no ato da convocação das professoras da EJA sob o risco de desenvolver uma prática divorciada da realidade dos/as alunos/as e provocar com essa prática exclusão de muitas destas pessoas. Preocupação, aliás, que acompanha as professoras investigadas. Ressalte-se neste contexto da escola/campo de pesquisa um numero significativo de alunos/as evadidos/as a cada ano neste segmento de ensino. Segundo dados da direção da escola entre os anos de 2006 e 2010 dos 931 (novecentos e trinta e um) alunos matriculados nos períodos segundo, terceiro e quarto, 539 (quinhentos e trinta e nove) foram evadidos, 175 (Cento e setenta e cinco) reprovados e apenas 217 (duzentos e dezessete) conseguiram a aprovação⁶. Deduzimos a partir deste cenário que inúmeros fatores contribuem para essa situação caótica, dentre elas estamos aferindo a identidade/perfil das professoras, em conjunto com o descompasso político dos gestores e as práticas pedagógicas pouco inclusivas decorrentes dessas situações citadas anteriormente.

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

-

⁶ Fonte: Atas de matrículas e resultados finais da Educação de Jovens e Adultos da Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim-CEPA, Assú/RN. Ano: 2011.

pedagógicos e demais envolvidos, a fim de encontrar conjuntamente, caminhos para intervenção nesta problemática.

A esse respeito foi possível refletir e interpretar que o ingresso das professoras nesta modalidade de ensino ocorreu de forma enviesada e que por este motivo apresentam angústias e preocupações para desenvolver suas práticas pedagógicas. No percurso de nossos diálogos constatamos que essas preocupações desencadearam uma série de outras situações conflitantes e antagônicas passiveis de maiores reflexões. Uma delas foi percebida quando indagamos acerca da concepção que estas tinham de Educação de Jovens e Adultos. Embora algumas professoras já trabalhem com esta modalidade a mais de cinco anos, umas até com mais de 10 anos, suas respostas se diferenciam conceitualmente, o que de imediato parece normal já que cada sujeito tem sua subjetividade reservada, contudo, é relevante percebermos um distanciamento nas proposições conceituais de uma modalidade de ensino em uma escola com apenas 04 (quatro) turmas em funcionamento. Acreditamos que esses posicionamentos se diferenciam em função de suas trajetórias formativas, mas quando se trata de um processo educativo da EJA se faz necessário que as opiniões individuais dos sujeitos aprendizes sejam consideradas criando uma identidade própria e também um consenso coletivo sobre a ação institucional.

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

As falas das professoras revelam percepções consagradas pelo senso comum e de escolarização prescritiva e disciplinar, nas quais os jovens e adultos estão nesse processo para recuperar um tempo perdido e consequentemente adequar-se as exigências do mercado de trabalho.

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

Nessa fala observamos que a matriz conceitual da professora acerca da Educação de Jovens e Adultos está mais relacionada ao campo da qualificação profissional dos/as alunos/as. Sua preocupação está mais voltada à escolarização enquanto aspecto de inserção social, especialmente no mercado de trabalho. A esse respeito podemos perceber que sua base conceitual não difere das muitas concepções que vem norteando o fazer de muitas professoras da EJA em todo o país, consequência, por vezes, das visões reguladoras dos documentos oficiais prescritivos.

A preocupação da professora é pertinente, mas inibe outros aspectos importantes nesse processo, como é o caso do desenvolvimento de habilidades e competências sociais mais amplas. O próprio conceito de escolarização ligado restritivamente ao mercado de trabalho coloca em xeque as reais condições que impediram essas pessoas jovens e adultas de frequentar a escola na idade regular. Neste sentido, encontramos um campo fértil de reflexões precisamente quando nos deparamos com a concepção de ensinar e aprender nessa sociedade complexa e contemporânea, em que os artefatos culturais impõem desafios à escolarização de jovens e adultos, especialmente aos alunos trabalhadores. Acreditamos que essa visão se fecha numa perspectiva monocultural do saber científico, profissionalizante e elimina as perspectivas de outros saberes, tecidos e mediatizados por reais necessidades locais.

Acerca dessa proposição, Santos (2007) na abordagem da Sociologia das Ausências, denomina este tipo de comportamento social como sendo a monocultura do saber e do rigor e acrescenta:

Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções cientificas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. (SANTOS, 2007, p.29)

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

curso, mas a proposta e a prática devem ir além dessas paredes estruturais do ensino, dessa monocultura.

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

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

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

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

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

Entendemos que a significação presente na fala da professora aponta para o entrecruzamento das dimensões reguladoras e emancipatórias do conhecimento, visto que há

uma preocupação em preparar o/a aluno/a jovem e adulto para o mercado de trabalho. Neste caso existe uma intenção política de qualificá-los, e nesta regulação há emancipação, já que esta é uma das necessidades vitais destes sujeitos da EJA. Essa intenção seria um dos fios da rede de saberes/fazeres/poderes produzida no currículo praticado, no entanto, a ausência e o reconhecimento de outras possibilidades de produção do conhecimento, importante nesse processo de formação, se apresentam enquanto estruturas abertas, possíveis de intervenção. (MORIN, 2010).

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

Com base nos discursos das professoras neste primeiro eixo sobre Educação de Jovens e Adultos, sentimos a necessidade de ampliar a discussão a fim de entendermos melhor o currículo praticado no cotidiano pelas professoras. Assim sendo dialogamos a respeito do processo de planejamento anual e outros tempos organizacionais no intuito de entender como esta atividade curricular vinha ocorrendo e de que maneira a aventura do conhecimento regulamentação/emancipação se traduzia neste aspecto do planejamento. As falas das professoras se assemelham ao dito anteriormente e de forma transparente manifestam suas preocupações.

Sendo o planejamento uma prática pedagógica necessária e indispensável ao processo ensino e aprendizagem deve ser pensado em função da realidade tecida no cotidiano, mas antes, compreendemos que deve ser um desdobramento dos princípios contidos no projeto de escola e de formação que ela pretende para esses alunos/as jovens e adultos.

As professoras entrevistadas da escola/campo de pesquisa vislumbram o planejamento como uma atividade necessária, mas reduzem essa prática inicialmente, a simples seleção de conteúdos disciplinares, ação desprendida de uma reflexão sociológica mais relacionada com as particularidades do campo em que estão atuando. Evidenciam em

suas falas a unicidade técnica no ato de planejar, fator que por sinal exprime fortemente a influencia do pensamento pedagógico tecnicista na escola. Assumindo esta perspectiva os problemas do cotidiano gerado nas relações interativas entre professor/aluno e outros fenômenos são reduzidos a práticas instrumentalizadoras e tem no currículo prescrito e no livro didático o seu fim.

 $\acute{\rm E}/$ nós relacionamos os conteúdos no início do ano, divididos por bimestre. (PROFESSORA MUSICAL)

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

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

Entendemos que a forma de pensar os conhecimentos da matéria e do nível da modalidade escolar segundo depoimentos das professoras são variantes, isto porque inicialmente se preocupam com a prescrição, listagem dos conteúdos disciplinares, mas por outro, redefinem esse planejamento e sua metodologia quando o prescrito não atende as reais necessidades dos alunos e do desenvolvimento de sua aula. Sendo a aula um momento sempre *complexus*, incerto, dinâmico, singular e carregado de opções axiológicas, o planejamento desta previsibilidade poderá não dar sustentação a essas situações emergentes e circunstanciais.

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

Esse modelo de planejamento mesmo não sendo conhecido profundamente pelas professoras entrevistadas carrega em si uma intencionalidade burocrática e política que ordenam as práticas pedagógicas na escola. São os mecanismos de seleção, eficiência, controle, previsão, racionalidade e economia que determinam previamente os fazeres das professoras e estes por sua vez desenvolvem suas práticas com base no já estabelecido, inibindo desta forma o movimento real que é tecido dentro da sala de aula. Tudo que é

realizado em sala de aula é sempre consequência do que inicialmente foi planejado e para tanto são utilizados instrumentos externos de controle, tais como avaliação, metodologia, organização da sala, frequência e outros dispositivos. Se os alunos não absorvem os conteúdos e dominam as técnicas de sua aplicação podem facilmente serem excluídos do processo de ensino e aprendizagem. As professoras por sua vez exercem uma atividade mais para cumprir uma função do que para criá-la e assim geram conflitos de diferentes ordens.

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

Compreendemos a partir dos princípios recursivos e dialógicos da complexidade (MORIN, 2010), bem como das Sociologias das Ausências e Emergências (SANTOS, 2007) que os problemas devem ser definidos dentro de um contexto vivo, de conflitos e incertezas que caracterizam o cotidiano escolar e especialmente da aula. Sendo assim, o planejamento é um momento de pensar a realidade social da sala de aula como ponto de partida e não o conteúdo como seu fim. O docente deve disponibilizar de saberes suficientemente complexos para poder pensar a realidade de sala de aula e, por conseguinte dos seus alunos de maneira a construir conhecimentos úteis a sua vida e não apenas pensá-los como meros recipientes vazios à espera de conteúdos que represente seu preenchimento.

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

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

por sua vez está dentro de uma escala hierárquica e acabam por seguir esse modelo de ensino programado.

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

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

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

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

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

plano, pois estão aprisionadas em concepções linearizantes, tecnicistas e programadas de ser professora e de ensino. Mais uma vez percebemos que a monocultura do saber cientificista, disciplinar inibe mais amplamente a relação de saberes populares e produzidos no cotidiano, sem o crivo da ciência.

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

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

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

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

Todas as respostas indicam um sentimento de preocupação com os alunos da modalidade, mas não se percebe um cuidado rigoroso no sentido freireano com estas pessoas jovens e adultas. Em alguns depoimentos há uma sensação de maternidade, complacência,

piedade que inferioriza as relações professora/aluno e a atividade docente passa ser vista mais como missão do que propriamente uma profissão que demanda a existência de uma série de saberes/fazeres.

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

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

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

O ato prazeroso de ensinar na Educação de Jovens e Adultos passa necessariamente pela opção preferencial de envolvimento com as causas sociais dos alunos, que é também a causa das professoras. Em âmbito geral são homens e mulheres, trabalhadores, empregados e/ou desempregados que pertencem a contextos socioculturais semelhantes e atravessam as mesmas dificuldades ditadas pelo poder hegemônico da sociedade contemporânea.

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

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

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

É difícil, realmente, fazer democracia. É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. Não é o que digo o que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que faço. É preciso que o que eu diga não seja contraditado pelo que faço. É o que faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo. (FREIRE, 1994, p. 91)

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

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

Como já explanamos, pensar a Educação de Jovens e Adultos sob este aspecto e considerá-la enquanto processo inacabado e ao mesmo propicio de reflexões diversas implica discutir e ampliar a visão muitas vezes restrita que se tem dessa modalidade de ensino. Essas questões estão seguramente inter-relacionadas à concepção e à prática curricular assumida e

vivida pelas professoras. Ora, se o ato de conhecer na complexidade constitui-se uma aventura, o currículo por sua vez será o campo regulamentador e norteador dessa arriscada e necessária experiência cotidiana. A vida latente, pulsante que jorra diariamente na sala de aula é, sem dúvida alguma, a representação daquilo que se considera objeto do conhecimento ou a ser mais bem conhecido, ou ainda que se dá a conhecer pelos sujeitos. Um processo de escolarização desvinculado dessa trama poderá apenas desenvolver uma prática formalista, insípida e distante dos ideais dos sujeitos aprendentes.

2.1.2 Sobre o currículo pensado e praticado

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

As respostas obtidas no diálogo com as professoras traduzem um pouco da relação cambiante entre o discurso e a prática, o dito e o vivido e oportuniza canais de comunicação, possibilidades de refletir a luz da complexidade as relações curriculares existentes na modalidade de ensino. Outros depoimentos apontam para a globalização do ensino e do conhecimento, outras professoras concebem como seleção, organização de saberes específicos a serem transmitidos, e outras definem como algo relacionado à capacidade cognitiva dos/as alunos/as em aprender os conteúdos disciplinares previstos anteriormente. São diferentes pontos de vista imbricados em concepções pedagógicas histórica e socialmente definidas.

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

A definição conceitual atribuída pela professora está relacionada por um lado à concepção de currículo em rede que vê o processo em toda sua complexidade, por outro restringe o conceito simplesmente a forma como os alunos aprendem. Dessa afirmação fazemos as seguintes reflexões: o conceito discutido e construído teoricamente pelas professoras aproxima-se da concepção de currículo enquanto construção cotidiana, tecida pela emergência das circunstâncias complexas e multiculturalizadas dos sujeitos envolvidos e

supera a visão dicotomista de conhecimento que vem sendo difundida modernidade ocidental. Neste sentido, perceber o currículo como um todo, mesmo que no plano teórico é romper com um paradigma científico de sustentação teórica que nega a subjetividade dos sujeitos e que concebe os saberes do cotidiano insuficientes, assistemáticos e sem validade científica. De acordo com Oliveira e Alves (2002) a racionalidade que impulsiona o desenvolvimento do cotidiano difere das colocadas pelo pensar da modernidade, que isola, fragmenta e classifica o conhecimento.

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

O descontentamento com a perspectiva fechada de ciência e de produzir conhecimento, especialmente na escola tem conduzido pesquisadores, sociólogos e educadores a desenvolverem outras investigações no sentido de trazer a realidade escolar possibilidades diferenciadas de construção de saberes. O cotidiano é neste contexto uma antidisciplina (CERTEAU, 2011) de trabalho que permite o desvencilhamento da linearidade como é concebido e organizado o conhecimento neste espaço de formação.

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

A dificuldade parece residir necessariamente na transposição desse discurso (diga-se de passagem, de cunho democratizante), já que a maioria das professoras foi acostumada a receber de fora propostas de currículos para serem implementadas, tendo num documento formal o guia do trabalho pedagógico. Assim sendo, torna-se difícil transformar seus discursos em propostas reais. Um agravante que define e dificulta essa transformação são as normatizações curriculares advindas das Diretrizes Curriculares nacionais propostas pelos Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, as portarias e decretos que normatizam as atividades pedagógicas. Obviamente não podemos negar a existência desses instrumentos de controle curricular e pedagógico, que existem para fazer penetrar um poder homogeinizador

por meio de aparatos jurídicos. É bem verdade que em certos casos, a prática produz elementos inusitados e desconfiguram este engessamento.

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

Como a nossa preocupação pauta-se pela necessidade de perceber como as professoras trabalham com essas dimensões do conhecimento regulador e emancipatório, essas falas apresentam-se de forma promissora e relevante para nossa discussão de currículo tecido no/do/com o cotidiano escolar. É sempre recorrente lembrar que:

No cotidiano das escolas, as professoras criam saberes e fazeres que, muitas vezes, representam inovações emancipatórias, tanto do ponto de vista das práticas pedagógicas quanto no que se refere à utopia da construção da democracia social. (OLIVEIRA, 2003, p. 133).

O fato é que, sendo um lugar privilegiado de comunicação entre os preceitos e valores, o currículo praticado no cotidiano supõe uma oportunidade para realizar uma relação importante entre os diversos e diferentes saberes, e a partir de então estabelecer o que é prioridade e relevante de se aprender e para qual contexto se está aprendendo. Essa relação implica numa mudança, melhoria da qualidade do ensino e a libertação de situações controladoras e dominadoras.

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

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

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

Essa abordagem apresentada pelas professoras "Musical" e "Lirismo" se assemelha a tendência reguladora de currículo, mesmo reconhecendo que a intenção política e pedagógica é arbitrária ao procedimento adotado. Coexiste nesse aparato conceitual das professoras um modelo de conhecimento regulação, quando estas concebem o currículo como campo de desenvolvimento conteudística disciplinar e por outro lado, quando ocultamente intencionam inseri-los de forma mais qualificada no meio em que vivem e atuam. Essa contradição conceitual tem matizes no processo de formação da escola, das professoras e na organização do ensino. (Neste sentido consultar perfil das professoras no capítulo 1 deste trabalho, p. 42) Dialogar com essa conjuntura e sobre ela construir novas compreensões de educação, ensino e prática pedagógica pode ser o maior de todos os desafios enfrentados pelas professoras, primeiro pela ausência de uma formação continuada em serviço, segundo pela pouca consistência e vivência teórica com essas modalidades explicativas mais democráticas; terceiro e último, pelo aprisionamento curricular oficial que se infiltra no cotidiano escolar.

É sabido, pela literatura educacional crítica (BOURDIEU e PASSERON, 2008; APLLE, 2006), que o currículo escolar não se desenvolve no vazio, mas está institucionalmente relacionado a padrões socioeconômicos, dificultando a contextualização com saberes emergentes do cotidiano, contudo, não há como negar o potencial cultural dos alunos/as que não se inscrevem nesses padrões curriculares. Sendo o currículo um determinante do que ocorre no cotidiano escolar essa potencialidade cultural dos alunos/as atravessa a prática de ensino das professoras e lhes impõe um redimensionamento do olhar essa realidade, que segundo Santos (2008) deve ser mais ecológico, no sentido de atender a multiculturalidade existente na sala de aula.

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

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

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

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

Agente trabalha assim de acordo com/ vamos supor/ determinado/ determinada disciplina/ então agente tá trabalhando aquilo ali/ a gente começa a explorar/ né/ o dia a dia dele/ né? Ou então/ né/ o que eles vê no dia a dia. A maneira como eles vivem. Entendeu? Trabalha. Então a gente junta essas duas coisas que é prá atender essa necessidade. (PROFESSORA ESTROFE)

Eu busco primeiro entender/ é/ que o aluno fale né/ sobre a visão dele/ sobre determinado tema né? Eu busco saber como que ele entende aquilo/ em trabalho a gente discute/ conversa e ai no final/ eu acredito que essa discussão tenha construído algo. Tenha colocado mais um tijolinho nessa opinião inicial dele. (PROFESSORA LIRISMO)⁷

O modo como as 04 (quatro) professoras abordam a questão dos saberes do cotidiano tem sustentação teórica em princípios dialéticos, libertadores, construtivistas e até poderíamos afirmar que são emancipatórios, o que caracteriza um começo de mudança da prática. Contudo, essas formas de ver os saberes do cotidiano dos alunos se engessam em determinados momentos pela transversalidade de conceitos ou perspectivas teóricas difundidas recentemente no campo educacional escolar. Podemos perceber essa fusão quando

_

⁷ A transcrição das 04 (quatro) falas dessa questão a respeito dos saberes experienciais dos alunos se dá em razão de melhor entendermos e relacionar as perspectivas teóricas assumidas pelas professoras da EJA.

caracteriza esse saber de "prévio" que é para os cognitivistas um saber em desenvolvimento, estruturante e sequencial, aonde os alunos vão se apropriando de novos saberes para ampliar o que já dispõe (PIAGET, 1983).

O que está posto como saber prévio na Educação de Jovens e Adultos pode não dar conta do caráter social e histórico daquilo que estamos considerando como saber da experiência⁸, pois acreditamos que o prévio se fecha dentro de uma hierarquia, assim é entendido como inferior na escala de importância curricular. Esses saberes do cotidiano dos alunos são situações contextualizadas política, social e historicamente e tem uma grandeza existencial que não se pode reduzi-lo ou classificá-lo como apenas um saber inicial. As experiências dos alunos da EJA tecida em seus cotidianos se constituem saberes polidos na luta e na resistência aos ditames impostos pela organização social de classes, portanto são decisivos na discussão, desenvolvimento e reflexão curricular. Pensar essas experiências enquanto conteúdo da EJA é legitimar seus sonhos, necessidades e expectativas reais de vida que não se esquiva, às vezes assustada, mas impressa de uma trajetória própria.

2.1.3 A relação dos saberes/fazeres experienciais pedagógicos das professoras

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

Dentre eles e consoante com Pinheiro (2007) pensamos a capacidade de diálogo com os saberes do outro; a interação humana enquanto possibilidade desse diálogo e o envolvimento com a dinâmica da comunidade escolar. Esses saberes não são oriundos da mecânica dos currículos prescritos, nem muito menos da estruturação regulamentadora da prática pedagógica, ao contrário, são táticas operacionais em que as professoras enquanto

_

⁸ Saberes socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 1996)

categoria inferiorizada na relação profissional com a sociedade encontra para exercer sua docência com mais qualidade e tentam nesta mesma medida aproximar-se mais dos objetivos do processo ensino e aprendizagem. Esses saberes da experiência garantem a sua permanência e também o *status* de sua profissão, que nos contextos históricos em que atuam nunca foram vistos como de fato deveriam.

As professoras entrevistadas relacionam parcialmente suas histórias e experiências pessoais e docentes na prática pedagógica tornando-a mais dinâmica e contextualizada. Nos relatos obtidos nas entrevistas semiestruturadas, são mais evidentes as experiências formativas nos cursos de graduação, como podemos perceber em suas falas:

Acredito que a formação superior nos prepara de certa forma para a docência. Mas acontece que no caso da EJA não tivemos muito conteúdo a esse respeito. Somente foi trabalhada com a gente que fez Pedagogia, uma disciplina e nada mais. Tudo era voltado mais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. (PROFESSORA POESIA)

O curso de História ajudou principalmente porque nos dá segurança na transmissão dos conteúdos. E a gente pode fazer a ligação entre a história do passado com os acontecimentos do presente. Eu gosto muito de dizer a eles, meus alunos: a história somos nós que fazemos. Nós construímos a história no dia-a-dia. Então vocês têm que ter visão de mundo, criticar e não somente aprender que a história escrita foi assim e pronto. (PROFESSORA ESTROFE)

Bom! Aprendi muito no curso superior, mas com relação à EJA o dia-a-dia é quem vai me dando ensinamentos, pois não é a mesma coisa trabalhar com jovens e adultos. (PROFESSORA LIRISMO)

A fala das professoras nos permite refletir a partir de algumas variáveis, especialmente quando estas apresentam o curso superior como sendo prioritário nesta relação experiencial, mas também admitem que os saberes construídos são insuficientes para dar conta da realidade da Educação de Jovens e Adultos. Percebemos que há um forte princípio democrático nessa discussão – admitir a fragilidade dos saberes apreendidos nesta dimensão de ensino superior aponta a prática, a experiência cotidiana como possibilidade, caminho potencializador de suas ações pedagógicas.

Desta feita compreendemos que o desenvolvimento pedagógico na prática cotidiana não será algo desconectado da realidade da sala de aula, nem muito menos das subjetividades que nela se entrecruzam. Assim como os alunos, as professoras são produtoras de saberes e devem reconhecer-se como tal e não aderir copiosamente a modelos de docência estereotipadas de fora para dentro ou de cima para baixo. Mas essa não é tarefa simples e fácil, exige das professoras um proceder investigativo ou de pesquisa como ferramenta de

formação. "O professor é inteligente e pode propor-se uma pesquisa de forma competente e baseada em sua experiência." (IMBERNÓN, 2001, p.73). Os fundamentos desse processo encontram-se na capacidade de indagar-se sobre a realidade cotidiana de sala de aula, bem como do que nela se contextualiza, interpretando-a e criando momentos individuais e/ou grupais de reflexão da/na/sobre a prática.

Os currículos pensados a partir destes cenários da experiência dos alunos e professores têm uma forte tendência de quando praticado se tornarem em experiências exitosas, não por se hierarquizarem com relação a outros, mas pelo fato de que foi tecido junto, como sugere o princípio sociológico da complexidade, ou seja, os diferentes saberes dos alunos são respeitados e validados dentro de um contexto real e são vistos como ponto de partida para sua reflexão e se necessário, a sua reformulação e transformação.

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

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

A instituição educacional é vista como "nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação". O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também

possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. (IMBERNÓN, 2001, p. 81)

É neste sentido que estamos compreendendo o processo de formação das professoras, não como algo divorciado da prática, mas estritamente a ela vinculada, por isso mesmo, âmbito de referência curricular. Acreditamos que as relações dos saberes/fazeres curriculares das professoras da EJA, envolvem elementos de sua formação, experiência pedagógica, concepções de ser humano, sociedade, ensino, escola e educação que transversam a organização, a prática cotidiana e seus discursos, por isso mesmo são interdependentes, demonstrando em certos momentos perspectivas emancipatórias e em outros, práticas conservadoras.

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

3. A transversalidade dos saberes/fazeres na prática curricular cotidiana das professoras da EJA

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

(Chico César)

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

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

O modelo regulado de saber/fazer das professoras, no qual não há características aventureiras de conhecer, o currículo é parcialmente estático e atende em sua maioria a ideologias ocultas neste ato da transmissão. Em uma sociedade que se faz permanentemente dinâmica, esse modelo parece não mais se adequar, pois "o grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico" (ALARCÃO, 2010, p. 34). Transmitir saberes

e conhecimentos numa posição hierarquizada e determinista, como fazem as professoras nesta perspectiva, elimina a possibilidade de confronto de teorias e de práticas, inibe a capacidade interpessoal da professora e do/a aluno/a. Com isto, não estamos afirmando a perda da autoridade da professora nessa relação, contrariamente, estamos percebendo-a enquanto sujeito com autonomia de compreender, aceitar e dar sentido a sua profissão e a vida dos seus alunos.

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

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

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

Logo, a escola sendo reconhecida como espaço de socialização e construção de saberes, ainda reforça essa tese e supervaloriza o conhecimento científico como único a ser aprendido e desenvolvido. Neste sentido, as professoras enquanto sujeitos direto da ação pedagógica terminam por contribuir com essa reprodução. Em uma perspectiva emancipatória são desafiadas a dialogar com as diferentes formas de saber, conhecer e fazer. O desenvolvimento de suas práticas tem como parâmetro a vivência e experiência dos sujeitos, bem como as circunstâncias emergidas na relação que estabelecem entre si, com o objeto do conhecimento e os alunos.

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

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

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

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

Nesse contexto discursivo de apresentação de saberes e conhecimentos vivenciados no cotidiano escolar da EJA, inscrevem-se alguns dos nossos objetivos de pesquisa e para alcançá-los recorremos a orientação procedimental da Observação Participante, a fim de identificarmos como estes são abordados e em que pressupostos estão assegurados e se de fato correspondem às expectativas deste público-alvo nesta modalidade atendida. O cotidiano observado nos apresentou diferentes situações de uso de saberes/fazeres, pois em certos

momentos foi incisiva a prática racional cientificista, em outros, timidamente se percebeu novas táticas operacionais dos sujeitos praticantes.

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

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

3.1 A organização do ambiente natural

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

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

Essa situação é uma das muitas que ressaltaram quanto à organização do ambiente natural, pois percebemos além destas, outras que também definem essa organização, como é o caso, por exemplo, da ausência de ambiência didática. Nenhum outro recurso é

disponibilizado nessa organização, do tipo: *datashow*, cartazes informativos, varais com a produção dos alunos/as, painéis, murais, tevê, vídeo, DVD, mapas, livros, revistas etc. As salas não dispõem de dispositivos que motivem a curiosidade, questionamento, leitura, reflexão, construção e/ou reconstrução de saberes.

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

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

As formas lineares de organização do ambiente natural da sala de aula surgem em fins do século XVI como forma de adestrar os sujeitos, que dependem de um professor ou de diversos professores que mais controlam do que propriamente colaboram com suas aprendizagens. A homogeneização é uma característica básica nesse modelo de agrupamento dos alunos, que por sua vez vai requerer um ambiente homogêneo para que os objetivos sejam atingidos. Quando essa uniformização é ameaçada por outras formas de organização, são criados conflitos e discussões em torno da novidade, especificamente nas salas de EJA, que tem no imaginário de seus alunos uma concepção de escola e de sala de aula vinculada aos modelos do século XVI. Porém, essa organização se reinventa quando não concordam e, por si mesmos, mudam essa tradição em função de suas necessidades, como aconteceu na aula da professora "Poesia" durante a aula de Português com recorte e colagem:

A professora distribui o material para que os alunos/as em suas respectivas carteiras façam o recorte e colagem individualmente. Mas o material é insuficiente e os alunos/as buscam outros materiais com seus colegas, mas a forma de organização das carteiras na sala impede essa socialização. Os/as alunos/as por conta própria vão se organizando em pequenos grupos e

encontram a resolução para este problema do pouco recurso. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA "POESIA".)

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

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

Essa ruptura com o modelo de organização do ambiente natural uniforme foi percebida nas aulas da professora "Musical" que vez por outra conduz os alunos da EJA para a sala da biblioteca ou de vídeo para proferir suas aulas. Nesses espaços a organização é outra e permite que os alunos trabalhem em grupos menores, socializam experiências, falas e o próprio conteúdo programado.

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

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

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

Com relação a esse eixo de análise podemos deduzir que a organização do ambiente natural traduz de maneira simbólica o pensamento das professoras acerca de como estão compreendendo o processo ensino e aprendizagem e denota-se dessa realidade uma concepção de currículo que rege seus saberes/fazeres em sala de aula.

3.2 A abordagem dos conteúdos

A discussão em torno dos conteúdos e suas formas de abordagem nos remete inicialmente a sua função social e as concepções que os fundamentam o processo educativo escolar. Tomando por base o ensino desenvolvido na EJA e em outros níveis de ensino, podemos considerar que além das inúmeras afirmações feitas em documentos oficiais acerca do que, como e para que ensinar, o papel capital que a sociedade atribui à educação escolar

tem sido a de selecionar os melhores em detrimento da capacidade de prosseguir um percurso de formação acadêmica, levando-os a uma situação reconhecida de prestigio. Esses esforços têm explicado a valorização de um determinado modo de aprendizagem sobre outra, ou seja, há conteúdos que se apresentam como mais importantes e relevantes à formação do sujeito. Sobre essa realidade observamos que há uma necessidade de potencializar os objetivos propedêuticos (ZABALA, 1998) do ensino escolar.

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

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

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

É nesta perspectiva que estamos compreendendo o conteúdo de aprendizagem, como sendo as muitas formas de representação da realidade e que não se restringe unicamente a um conhecimento disciplinar e cientificista. A abordagem dos conteúdos envolve questões conceituais, procedimentais e atitudinais e deve estar relacionada aos objetivos de ensino que traduzam certo desejo, necessidade e vontade dos sujeitos aprendentes (ZABALA, 1998).

Essa abordagem, a realidade da EJA aponta que os conteúdos devem representar um movimento intensivo e permanente de reflexão, já que para este grupo de pessoas o que se ensina tem relação direta com o seu cotidiano. As necessidades de apreender e entendê-los vincula-se na maior parte das vezes a questões de sobrevivência, participação, integração e mudança de situação existencial. Por isso mesmo, quando de sua definição, seleção,

organização, as professoras devem ter como ponto de partida a diversidade de saberes/fazeres desses alunos tecidos histórica e socialmente na prática cotidiana.

Nas observações participantes, realizadas na escola/campo de pesquisa, avaliamos que a abordagem dos conteúdos assume um caráter mais propedêutico do que propriamente transversal e integrador de outros saberes/fazeres. Predomina entre as professoras a percepção de transmissão linearizada, com base em conteúdos disciplinares contidos nos livros didáticos. Mesmo quando as professoras empreendem esforços em dinamizar a forma de apresentá-los termina por prevalecer a organização hierarquizada, especializada.

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

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

Nessa atividade desenvolvida pela professora "Poesia", percebemos que há uma predominância de uma abordagem sintética do conteúdo de alfabetização, ou seja, o método aplicado é amplamente racional tecnicista. Há uma intenção de instruir partindo do simples (no caso as letras) para o todo (as palavras), num processo cumulativo onde o aluno aprende as letras, depois as sílabas, as palavras, frases e, por fim, o texto completo. Sem adentrar no mérito dos processos de alfabetização, mas tomando-o enquanto ponto de partida para esta análise, é sabido que o método sintético considera a língua escrita objeto de conhecimento externo ao aprendiz e, a partir de então realiza uma análise puramente racional de seus elementos.

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

O caminho adotado pela professora "Poesia" para abordar esse conteúdo revela uma prática pouco globalizante e desconsidera os contextos sociais, políticos e culturais dos alunos jovens e adultos. A proposta não se coaduna com os objetivos de ensino e educacionais que se

pretende para esta modalidade. Os jovens e adultos neste processo de escolarização tem uma diversidade de textos ou em muitas vezes são o próprio texto a ser decifrado, lido, interpretado e reelaborado. Suas leituras de mundo estão repletas de significados que precisam ser refletidos e melhor orientados. Um conteúdo para estas pessoas não deve reduzir-se a uma simples instrução de saberes enclausurados numa disciplina, deve antes se constituir um parâmetro de reflexão, crítica e transformação de suas realidades.

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

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

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

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

abordagem dos conteúdos deverá permitir o aprofundamento dos saberes dos alunos para que estes possam relacionar melhor com as situações vividas em seu cotidiano.

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

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

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

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

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

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

A descrição, um tanto quanto longa e sequenciada, é decorrente de uma temática abordada em dois horários de aula diferentes, mas que se completam para melhor analisarmos a questão do conteúdo nesse contexto. É perceptível que a professora dialoga bem com os vários ramos da ciência, arte, linguagem e outros, utilizando-se de um recurso audiovisual. Nesta atividade pedagógica desenvolve uma concepção de ensino e conteúdo interdisciplinar favorecendo a ampliação da construção de conceitos por parte dos alunos. A aula desperta o interesse dos alunos, pois se demonstra atrativa e envolvente, tanto pelo uso do recurso auxiliar, quanto pela forma de condução da professora em interpretar o texto cinematográfico. Contudo, o diálogo estabelecido ocorre mais incisivamente entre o conteúdo e outras áreas de conhecimento. Os alunos ficam atentos e se posicionam mais como expectadores do que construtores de conhecimento.

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

professora, na didática instrumental e não fundamental⁹ que desenvolve na referida aula (CANDAU, 2011).

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

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

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

-

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

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

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes. [...] Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo por meio do qual os seus praticantes ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam e tecem. (OLIVEIRA, 2009, p. 103)

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

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

3.3 As relações ensino e aprendizagem

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

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

Percebemos que muitas vezes essa realidade de fracasso, repetência e evasão é atribuída ao aluno da EJA que não consegue aprender os conteúdos e nem acompanhar a programação destinada aquele nível de ensino. Neste caso, o problema do aprender está focado no sujeito-aprendiz e, na observação-participante realizada com a professora "Estrofe" numa sala do 4º período, pudemos constatar que esse pensamento perpassa o discurso das professoras.

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

A partir desta situação percebemos que há ainda uma explicação bastante centrada no aluno da EJA como sendo o responsável exclusivo por sua aprendizagem. A professora inibe nesse contexto as questões socioeconômicas e culturais que transversam o momento da aprendizagem. Na referida sala de aula há uma predominância de alunos com faixa etária entre 14 e 18 anos que são, em sua maioria, egressos do ensino fundamental regular e por algum motivo fracassaram naquela empreitada de ensino, sendo empurrados para a EJA como forma compensatória de avançar na formação.

Nesse quadro de juvenilização na EJA, comungamos do pensamento de Andrade (2009) quando afirma que essa realidade retrata condições de intensas desigualdades sociais.

Perceber esses jovens e adultos do ponto de vista da EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola da EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as

costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional em todo mundo. (ANDRADE, 2009, p. 36)

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

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

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

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

Todas as atividades que desempenhamos em nossas vidas são aprendidas, mesmo que instintiva ou mecanicamente, como é o caso das atividades básicas. Isso significa que tanto o conteúdo das nossas ações quanto as múltiplas formas através das quais as desenvolvemos são plurais, resultado de aprendizagens e das manifestações daí decorrentes, sempre múltiplas. Se acrescentarmos a isso nossa convicção de que nossos processos de aprendizagem são permanentes e jamais completos, teremos de aceitar que

nossas formas de agir cotidianamente, que deles derivam, são sempre provisórias e, portanto, dinâmicas. (OLIVEIRA, 2003, p. 52)

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

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

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

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

Essa perspectiva traduz a compreensão do que estamos denominando de relação interativa entre ensinar e aprender. Nessa concepção a professora deve questionar os alunos a

partir de seus saberes do cotidiano, problematizar e interpretá-los constantemente, levando-os a refletir sobre suas proposições e seus procedimentos de ação.

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

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

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

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

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

história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares" (OLIVEIRA, 2003, p.69).

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

3.4 Os saberes/fazeres das professoras

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

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

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

Em uma aula de Português sobre "Classes de Palavras" a professora escreve no quadro de giz alguns conceitos sobre o tema a partir de um livro didático do ensino fundamental regular [...] após a escrita, explica os conceitos, as divisões e algumas formas de utilização na linguagem. Depois da explicação expositiva, volta ao quadro de giz e escreve dois textos poéticos seguidos de um exercício de verificação. O exercício desta feita relacionava-se a uma classe de palavra: os substantivos. Os alunos tinham dificuldades de

discernir um substantivo do outro e não conseguiam conceituar ou caracterizar segundo sua tipologia. A professora tentou explicar a partir dos exemplos já postos no texto poético, mas a duvida continuava. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA "LIRISMO".)

A prática da professora "Lirismo" nesta aula apresenta fortes indícios de um modelo pedagógico e curricular arraigado em concepções pedagógicas tradicionais, em que o conteúdo do livro didático se constitui um fim. A didática utilizada neste caso é mais instrumentalizadora, com poucos traços de uma didática fundamental que contemple o universo vocabular e cultural do cotidiano dos alunos.

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

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

As concepções que vem alicerçando o saber/fazer da professora observada excluem a possibilidade de reflexão, crítica e pesquisa na/da prática enquanto momento de formação. A esse respeito acreditamos contrariamente, que o professor é um profissional que criticamente reflete sobre sua prática cotidiana no intuito de entender tanto o que é essencial ao processo ensino e aprendizagem, como o contexto sócio, político e cultural em que sua prática se insere e quem dela participa.

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

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

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

Mesmo constatando que há uma hegemonia no saber/fazer das professoras que negligencia os saberes/fazeres do cotidiano, não se pode negar a presença desses saberes/fazeres nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento do currículo. É inevitável não perceber as muitas táticas operacionais desenvolvidas pelos sujeitos, suas motivações, emoções e necessidades tecidas e costuradas no cotidiano. Mas como significá-los nas proposições curriculares? Até que ponto é possível incluí-los? Por que não torná-los referenciais?

Nossa compreensão de cotidiano, como já explicitado no capitulo anterior, assegurase nos fundamentos político-epistemológicos de Oliveira (2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010) e Certeau (1995, 2008, 2011) que incluem a superação da dicotomização e hierarquização entre os diferentes saberes/fazeres e entre os seus produtores e possuidores. Assim sendo, entendemos que o cotidiano pode representar na escola uma trilha aventureira onde cada sujeito envolvido com sua formação, seja ele professor, aluno, diretor, supervisor, auxiliar administrativo e de serviços gerais são oportunizados a (re) significar suas práticas e romper com uma tradição educativa verticalizada. Pensar um currículo da Educação de Jovens e Adultos a partir do/no/com os cotidianos implica uma nova tomada de decisão política e pedagógica, que envolve competências e habilidades democráticas, já que nesta perspectiva os diferentes segmentos da escola participam ativa e diretamente na definição da proposta de formação. Uma prática pedagógica cotidiana exige um exercício de convivência com os diferentes e suas respectivas potencialidades, por isso mesmo é uma prática coletiva onde se entrelaçam saberes/fazeres/poderes numa rede de sentidos e significados.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A compreensão que temos dessa situação é uma legitima capacidade/artes de fazer elaborada no cotidiano escolar. Além dos diferentes saberes utilizados nesta empreitada, desenvolveram habilidades e competências políticas de alto nível intelectual. Agiram de modo próprio em função de uma necessidade pujante que se fez no cotidiano. "O cotidiano emerge

como sociologicamente relevante na medida em que é o espaço-tempo da realidade social, portanto onde esta ocorre, se modifica, inventa seus modos de fazer, suas possibilidades de mudança" (OLIVEIRA, 2008, p.85).

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

(MORIN, 2010)

Nosso trabalho de investigação, desenvolvido acerca do currículo praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos, no Centro Educacional Dr. Pedro Amorim, no município de Assú/RN, procurou refletir sobre esta realidade curricular, suas regulações/emancipações, a partir das relações interdependentes entre os saberes/fazeres organizados, ditos e praticados das professoras investigadas nesta modalidade, a fim de responder a pergunta problematizadora: as professoras da EJA têm pensado, organizado e praticado um currículo considerando as diversas e diferentes situações complexas que se fazem presente no cotidiano escolar?

Podemos perceber que a realidade curricular praticada pelas professoras investigadas autoriza-nos a pensar esse contexto a partir de dois âmbitos de análise: a regulação e emancipação do currículo, campos complexos, interdependentes e enredados por situações de conflito, antagonismos e padronagens emergentes do cotidiano, que vêm despertando o interesse de pesquisadores sociais, e da educação em especial.

Por se constituir terreno fértil de múltiplas possibilidades efetivas de ação dos diferentes sujeitos, os saberes/fazeres produzidos na interação pelas professoras e alunos, fora dessa escala organizativa da ciência moderna, podem ser considerados legítimos, reais e relevantes as suas práticas formativas.

A ênfase de nosso trabalho consiste justamente em perceber nessa modalidade de ensino a relação complexa que se interpenetra com o conhecimento regulação e conhecimento emancipação no currículo praticado no cotidiano escolar da EJA e como as professoras criam linhas-de-fuga, sinuosidades, táticas operacionais frente às manifestações práticas, circunstâncias imprevisíveis produzidas por ocasião do entrecruzamento de saberes científicos, culturais e escolares presentes no desenvolvimento de suas atividades, afinal de

contas na vida, dentro e fora da escola, esses "contrários" convivem e se inter-relacionam com níveis e perspectivas diferenciadas, e são responsáveis por dar sentido à tessitura das redes sociais mais amplas.

O desenvolvimento de nossa investigação, a partir do/no/com o cotidiano escolar da EJA, e suas muitas urdiduras, levaram-nos a pensar e definir de modo articulado os procedimentos e caminhos metodológicos que melhor conseguisse captar as reticências, manifestações, intervalos produzidos na relação regulação/emancipação do currículo praticado pelas professoras. Reconhecemos que existem tensões, conflitos e sinuosidades que escapam, muitas vezes, a um olhar daltônico de determinados tipos de pesquisa cientifica, mas que é neste nosso percurso aventureiro fator de congruências. Para tanto, recorremos à atividade investigativa dentro da perspectiva qualitativa, permeada pelos aspectos da interação, compreensão e reflexão, em que percebemos que a proximidade com os sujeitos, através dos documentos regulamentadores da ação curricular (PPP), das entrevistas semiestruturadas e observações participantes permitisse que os planos e objetivos da pesquisa fossem sendo reavaliados e evoluíssem à medida que nos familiarizávamos com o ambiente e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar desta modalidade de ensino.

Nosso trabalho teve estreita relação com tais aspectos da pesquisa qualitativa, uma vez que, tanto o objeto quanto os sujeitos e suas práticas, foram sendo compreendidos e refletidos em decorrência das circunstâncias e manifestações produzidas pelos praticantes do currículo.

No que diz respeito às dimensões do conhecimento regulação e emancipação no currículo da EJA, nossa reflexão aventurou-se inicialmente pelos caminhos dos documentos escritos oficiais a nível nacional, estadual e municipal até aos produzidos pelas professoras no espaço/tempo da escola, como no caso o Projeto Político Pedagógico. A respeito deste, foi possível notar que a não referência direta à modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Embora as professoras tenham manifestado por meio de suas falas sua participação na elaboração, não percebemos ações escritas, sistematizadas nesse sentido.

Essa constatação nos levou a refletir que essa modalidade de ensino não é considerada, no contexto da escola, como parte integrante, necessária e relevante ao processo educativo por ela proposto, bem como nos fez pensar que o PPP precisa ser reavaliado e, desta feita, incluir responsavelmente diretrizes e metas que contemplem a realidade da EJA em suas diversificadas dimensões. Sendo um documento por referência democrático, o PPP deve ser para essa modalidade de ensino um instrumento de orientação teórico/prático, diferente do que está posto. Acreditamos que na elaboração do PPP deve-se explicitar a

intencionalidade do currículo, considerando os saberes/fazeres/poderes dos/as alunos/as jovens e adultos, os conhecimentos da experiência construídos anteriormente, a fim de garantir-lhes uma formação contextualizada, reflexiva e significativa. Deste contexto, concluímos que, se a existência do PPP não faz referência ao universo da EJA, não significa que na sua totalidade não haja possibilidades de inclusão de diretrizes próprias a esta modalidade de ensino. As formas diferenciadas de operacionalização das práticas pedagógicas/curriculares cotidianas das professoras investigadas podem se apresentar enquanto indicadoras dessas novas proposições, afinal o PPP é, por sua natureza epistemológica político-pedagógica, um documento que se constrói permanentemente de forma participativa, podendo, portanto, articular essas vivências cotidianas das professoras da EJA enquanto referência e regulação curricular.

Assim, as formas atuais de regulação curricular da EJA (Matrizes e propostas curriculares oficiais) com aparato no paradigma do conhecimento formal da modernidade poderá ser progressivamente entretecido pelas tessituras do currículo praticado no cotidiano.

Os documentos oficiais prescritos pelas instituições governamentais que vêm definindo majoritariamente a condução do processo educativo escolar da modalidade, atribuindo o tempo/duração de cada aula, as formas de organização do conteúdo por disciplina; a ênfase ostensiva de uma disciplina sobre outras, como se pode perceber, por exemplo, na relação dos componentes de Matemática x Ensino da Arte, Língua Portuguesa x Educação Física; o sistema de avaliação classificatório, determinista que ocorre em data predefinida, com caráter punitivo e eliminatório, pode perder sua força representativa hegemônica, se forem considerados os não-saberes¹⁰ da experiência curricular cotidiana enquanto expectativa e proposição de regulação emancipatória. Percebemos que nessa relação do currículo formal com o praticado, há uma produção inusitada e constante de saberes/fazeres que são desperdiçadas por não estarem inseridas numa ordem disciplinar, no entanto, podem ser de modo reflexivo, crítico e construtivo considerado na discussão e organização de uma proposta curricular mais democrática.

Refletindo a partir da tríade proposta em nosso trajeto – o dito, regulado e praticado, percebemos que na ponta do fio do currículo regulado pelos documentos, as professoras, assumem, na maioria das vezes, uma postura de transmissoras do conhecimento hegemônico, enclausurado nas disciplinas distribuídas na matriz curricular e, como representam a autoridade nesta relação, por vezes são vigilantes ao processo de aquisição desse saber

_

Neste sentido ver Boaventura Santos (2008)

disciplinar, hiperespecializado. Simultânea as essas práticas de viés formal, encontramos no cotidiano das professoras, bem como em suas falas, diferenciados modos operantes de currículo, que acreditamos pela sua complexidade estarem mais propensos a formas de regulação emancipatória. Nas falas, por exemplo, de alguma destas professoras, há uma incisiva recorrência a um discurso democrático, interativo e comprometido com a formação dos alunos jovens e adultos, entretanto, no modo operante em sala de aula, esse discurso se fragiliza em decorrência da preponderância do saber formal. Percebemos que teoria e prática não se complementam e, dessa situação há um primeiro problema de tradução dos saberes com os fazeres, ou seja, a prática não se revela campo de ressignificação epistemológica, ou a epistemologia dita no discurso não se relaciona e dá sustentação a prática.

A tradução dos saberes/fazeres implicará sempre em um trabalho intelectual e político que pressupõe indignação com a situação de uma dada prática e /ou condição de conhecimento utilizado. À guisa de conclusão, percebemos a emergência de respostas que atendam a realização desse trabalho complexo de valorização dos saberes/fazeres produzidos nas circunstancialidades do cotidiano.

Outra situação problemática de tradução refere-se à prática de currículo em rede adotada em alguns momentos pelas professoras investigadas da EJA. Mesmo fazendo a articulação entre diversos e diferentes saberes (científicos, experienciais, culturais, populares) não reconhecem como legítima e relevante essa padronagem das redes. Compreendem que esses universos sendo enredados, não atenderão por último, aos propósitos escolares e, por isso mesmo, recuam a homogeneização e a linearização. O desafio proposto neste sentido será o de disseminar entre e com as professoras a ideia de controle e de imposição do conhecimento elaborado na visão do paradigma dominante, que poderá ser motivado contrariamente, pela sensação de carência e de incompletude das redes complexas.

Por esta perspectiva da tradução do currículo praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos, encontramos na expansão das experiências vividas pelas professoras investigadas, as expectativas possíveis de dialogar com a estrutura dominante de currículo na escola. Entretanto, esse diálogo só ocorrerá na medida em que essas experiências estiverem disponíveis enquanto pistas ou sinais importantes de mudança e transformação da prática. Logo, quanto maior o número de experiências tecidas na astucia, na sinuosidade e na circunstância da prática, maiores as chances de debate e, por conseguinte, de regulações curriculares mais emancipatórias. Essa tradução, porém, implica na investigação dos processos formativos das professoras, sejam eles iniciais ou continuados, especialmente no que se refere à modalidade de ensino da EJA.

Dessa contextualização e necessidade de tradução do currículo praticado na Educação de Jovens e Adultos, compreendemos que o conhecimento regulação apresenta-se em dois vértices que se entrecruzam. Na primeira, há uma regulação monolítica, monocultural, um caos em busca de uma ordem prevista, ou seja, um saber específico aprisionado no conhecimento disciplinar; por outro lado, no segundo vértice, observamos que a regulação é uma situação produzida pela manifestação não prevista, ausente na programação, mas emergente na ponta do saber solidário, criado pelos sujeitos em suas experiências anteriores e nas relações cotidianas.

Como decorrência desse entrecruzamento de regulações, o currículo praticado vem tecendo uma rede de saberes/fazeres/poderes diferente das proposições oficiais regulamentadoras. Acreditamos que essas redes são tecidas permanentemente sem o crivo da disciplinarização e da hiperespecialização, já que são movimentos dinâmicos que produzem saberes pertinentes e relacionados às necessidades, desejos, perspectivas e utopias dos praticantes. Portanto, não se acomodam no estreitamento das grades e/ou matrizes curriculares. Além do mais, esses saberes do paradigma dominante só terão sentido para os alunos jovens e adultos se houver enredamento com outros fios já tecidos anteriormente.

Na relação observada, analisada e refletida, cremos que a trajetória do currículo praticado, constitui-se, ainda, um desafio aos seus praticantes, especialmente às professoras, que tem em suas bases de formação marcas do paradigma dominante da modernidade, tanto no que se refere à formação inicial quanto às suas experiências pedagógicas no ensino para crianças. Suas falas revelam que não foram preparadas para o trabalho com essa população e manifestam claramente as dificuldades e preocupações que têm com o saber/fazer pedagógico na EJA.

Desse contexto aventureiro do conhecimento curricular em EJA que investigamos a partir da relação triádica (pensar, dizer e praticar), alguns desdobramentos são pertinentes à continuidade do debate: primeiro, cremos que as condições e procedimentos de tradução das experiências do cotidiano em conhecimento regulação são desafiadores, pois coexiste nessa produção o legado planificado do conhecimento difundido pela modernidade ocidental; segundo, se outro currículo é possível a partir destes acontecimentos do cotidiano, por que não querer, desejar e ressignificá-lo num processo permanente de reflexão/ação/reflexão?; terceiro, se já existem estas consciências e práticas emancipatórias em andamento por parte das professoras investigadas, pressupomos que as alternativas poderão emergir da análise permanente de suas práticas, tornando-as campo de referência; quarto, pelo desejo imanente de construir novas e plurais concepções de EJA, as professoras poderão ser conduzidas a

discutir em colaboração com estudiosos e pesquisadores desta área, possibilidades de potencializar suas experiências cotidianas, permitindo assim a interculturalidade de saberes/fazeres pedagógicos e curriculares na modalidade; e, por último, julgamos oportuno referir que, se as práticas curriculares das professoras da EJA são tendenciosas a perspectiva do conhecimento emancipação, nada mais coerente do que inserir em suas discussões, planejamentos e nos processos formativos as leituras de mundo dos/as alunos/as, manifestas na relação cotidiana da sala de aula.

Desse processo vivenciado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e, justificados por esse sentimento de estudar as relações existentes entre o currículo regulamentado e o praticado, identificamos que *outros* lugares, *outras* formas de construção curricular são possíveis, pois muitos são os movimentos potencializadores realizados pelas praticantes, que não consideradas pelos currículos "oficiais". Ao entretecer essas reflexões, percebemos que ainda há muito por pesquisar, para entender e narrar. Por exemplo, as formas e táticas como essas professoras da EJA se apropriam de alguns elementos culturais vivenciados no cotidiano e como estas recontextualizam o currículo prescrito.

Essas ideias a respeito dos currículos regulados/emancipados se interpenetram permanentemente, mas não são discutidas no grupo, nos momentos de pensar a modalidade, pois estão sedimentadas nas formações e experiências pedagógicas anteriores das professoras, com incisivas visões dos paradigmas dominantes do conhecimento canonizado. Neste sentido, cremos que o encorajamento, reconhecimento e aceitação dessas astúcias praticadas no cotidiano (enquanto saber relevante na relação ensino/aprendizagem), podem colaborar de forma significativa com a reinvenção do currículo, tanto no plano do pensar, quanto no campo prático.

Consideramos, portanto, que o trabalho de investigação desenvolvido potencializa a nossa questão inicial e permite ousarmos na direção de novos questionamentos, especialmente no que se refere às formas emancipatórias urdidas no cotidiano pelas professoras, mas que ainda estão limitadas necessariamente à prática e, como aponta nossas reflexões ao longo do texto, o estudo da prática pela prática não se modifica, transforma-se e pouco acrescenta à discussão e teorização das questões curriculares e da EJA. A partir deste estudo, emerge em nós, a necessidade de entender como esse conhecimento produzido na astúcia do cotidiano, compreendido como emancipatório poderá vir a ser propositivo, orientador e regulado nesta modalidade de ensino.

Assim, cremos que essa experiência de pesquisa nos levou a concluir, sem finalizar o debate, que o currículo praticado no cotidiano desta modalidade apresenta caminhos de uma

prática pedagógica partidária da complexidade, à medida que professoras e alunos tecem juntos os saberes necessários as suas praticas cotidianas.

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

REFERÊNCIAS

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

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *In*: PAIVA, J. & OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et alii, 2009. (Coleção: Pedagogias em ação)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

OLIVEIRA, I. B. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. *In*: PAIVA, J. & OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et alli, 2009 (Coleção: Pedagogias em ação)

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

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

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

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

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

PIAGET, J. A epistemologia genética. São Paulo: Abril, 1983.

PINHEIRO, R. A.; BARBOSA JUNIOR, W. P. Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na universidade. 1 ed. Natal,RN: KMP, 2010.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXOS

APÊNDICE

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

EIXO 01. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

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

EIXO 02. CURRICULO

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

EIXO 03. PRATICA PEDAGOGICA CURRICULAR NO COTIDIANO

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

EIXO 04. SABERES/FAZERES DOCENTES E SUA FORMAÇÃO

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