

A EJA NOS CONTEXTOS DE ESCOLARIZAÇÃO: INTERFACES ENTRE A CULTURA E O CURRÍCULO

Elizabete Carlos do Vale

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no atual contexto histórico vem passando por intensas mudanças relacionadas a concepções e práticas que resultam na reorganização, ampliação e na configuração de novos sentidos, envolvendo práticas educativas amplas e ações de escolarização (OLIVEIRA; PAIVA, 2009). A partir dessa compreensão, esboçamos uma reflexão sobre esse processo de ressignificação, focalizando o papel constitutivo da cultura e do currículo na constituição das práticas de EJA no cotidiano escolar. Apresentamos nesse artigo, recorte de uma pesquisa em andamento desenvolvida numa escola pública de Campina Grande/PB, que objetiva perceber como o currículo incide sobre os processos de subjetivação e diferenciação, influenciando práticas discriminatórias e ou emancipatórias dos sujeitos envolvidos na EJA. Tomamos como referencial teórico, estudos sobre cultura em sua correlação e interfaces com o currículo, a partir das contribuições de Freire (2000), Giroux (1997), Arroyo (2007), Paiva (2004), Oliveira (2007) dentre outros. Esses autores corroboram a discussão sobre a visibilidade das culturas tidas como subalternas e a compreensão da escola e do currículo como espaço de contradições, donde resultam relações complexas de reprodução, mas também de resistência e emancipação.

Palavras-chaves: EJA, CULTURA, CURRÍCULO.

A RESSIGNIFICAÇÃO DA EJA E A DIMENSÃO CULTURAL DO CURRÍCULO

Discutir sobre o currículo na educação de jovens e adultos (EJA) remete-nos a necessidade de refletir sobre a reconfiguração da EJA no atual contexto histórico, sobre as intensas mudanças e os novos sentidos que a mesma vem adquirindo, tanto em relação às práticas desenvolvidas, quanto aos aspectos conceituais. Conforme discutido em trabalho anterior (VALE e OLIVEIRA, 2010), uma das marcas da redefinição nas práticas de EJA é a presença cada vez mais marcante de jovens, dada a expansão do atendimento dessa modalidade educativa. Para Haddad e Di Pierro (2005), o desafio da expansão do atendimento na EJA já não reside apenas na população que jamais foi à escola, “mas se estende àquela que freqüentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida” (p. 116).

A EJA como um campo caracterizado historicamente por ações “tímidas” e por controvérsias no âmbito das políticas educacionais traz como marca a diversidade de sujeitos cujos direitos tem sido negados historicamente (OLIVEIRA, 2011). Conforme afirmado no Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos

(VI CONFINTEA)¹, tais diversidades e desafios precisam ser considerados quando pensadas as políticas e práticas educativas para a EJA.

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA. (BRASIL, 2009, p. 28).

Essa realidade impõe como necessidade pensar a EJA de forma diferenciada, considerando o perfil extremamente diverso de seu público, buscando superar a visão de EJA como uma ação restrita à alfabetização e a função de suplência, efetivando-a como modalidade da educação básica, nas etapas fundamental e média com característica própria, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

Estudos de diversos autores que refletem sobre EJA, como Oliveira (2007); Paiva (2009); Haddad & Di Pierro (2000), dentre outros, bem como, as práticas tecidas no cotidiano escolar, demonstram que o que define os sujeitos de EJA inseridos em contextos de escolarização não é apenas a especificidade etária, mas prioritariamente o traço cultural, ou seja, sua condição de excluídos da escola regular. Isso exige um olhar mais sensível para as especificidades desses sujeitos, reconhecendo que os educandos da EJA, ao tentarem retornar a escola, trazem consigo as marcas da exclusão e do abandono do sistema de ensino, o que remete, entre outros aspectos, pensar a EJA e os sujeitos que a constitui para além da ideia das carências educativas. Compreender os sujeitos de EJA como sujeitos sociais e culturais que chegam às escolas com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, entre outros.

Tais aspectos apontam para a necessidade de compreender o papel constitutivo da cultura, o lugar que a cultura ocupa no espaço/tempo do cotidiano e na constituição da subjetividade e da própria identidade do sujeito como ator social, bem como, sua influência nos “currículos praticados” (OLIVEIRA, 2003) no cotidiano escolar. Começamos a discussão sobre cultura apoiadas nas reflexões provocadas por Garcia Canclini (citado por ROSA, 2006) que afirma:

Cultura será entendida como aquela dimensão da realidade que dá conta das práticas institucionais que, de uma ou outra maneira,

¹ A VI CONFINTEA foi realizada no Brasil, na cidade de Belém/PA, no ano de 2009. Realizada desde 1949, a cada 12 anos, pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), seu objetivo é debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade de educação e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo. O Brasil é o primeiro país do Hemisfério Sul a sediar uma CONFINTEA, as cinco edições anteriores foram recepcionadas, respectivamente, pela Dinamarca, Canadá, Japão, França e Alemanha. (BRASIL, 2009).

contribuem para a produção, a administração, renovação e reestruturação do sentido das ações sociais. O conceito procura apreender o conjunto dos processos mediante os quais os homens representam o mundo para si mesmos, o interpretam e o constroem, tornando assim comunicável e inteligível a sua experiência para os demais.” (GARCIA CANCLINI, 1983, apud ROSA, 2006, p.60).

A centralidade da cultura nos fenômenos sociais indica, conforme Hall (1997, p. 16), a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida contemporânea, contribuindo para assegurar que “toda ação social é ‘cultural’(grifo do autor), que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”. Como destaca Moreira (2007), Hall é incisivo ao discutir sobre a preponderância que a esfera cultural tem tido na organização da nossa vida social, quando afirma:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural. (HALL, apud MOREIRA, 2007, p.20).

Entretanto, Hall alerta que admitir a importância da cultura não significa um reducionismo cultural, em que não existe nada além da cultura. Implica, conforme Silva (2005, p. 134), conceber a “cultura como um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. Para Moreira (2007), esse papel constitutivo da cultura, expresso em praticamente todos os aspectos da vida social, configura-se como elemento importante em discursos, práticas e políticas curriculares. Desse modo, como enfatiza Moreira (op. cit), o entendimento da cultura como prática social tem uma relação intrínseca com o currículo, este, entendido como um conjunto de práticas em que significados são construídos, disputados, rejeitados e/ou compartilhados.

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. (MOREIRA, 2007, p. 28).

Pensar o currículo como política cultural remete-nos a compreensão da importância dos Estudos Culturais² para pensar a formação de professores, tema relevante na EJA

² De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2005), O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. “As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos

contemporânea, e, para pensar o currículo no cotidiano da sala de aula, a partir de perspectivas defendidas por Giroux (2009) como: a) Transformar a cultura num construto central da estruturação dos currículos e do fazer pedagógico cotidiano das salas de aula, focalizando questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história; b) Compreender a relação intrínseca entre a linguagem e o poder, particularmente, como a linguagem é usada para moldar identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridade. c) Enfatizar o vínculo do currículo às experiências que os estudantes trazem para o encontro com o conhecimento institucionalmente legitimado. (GIROUX, 2009).

Sobre esse aspecto, nos reportamos a Silva (2005), que enfatiza que o currículo como política cultural, de Giroux, fala numa “pedagogia da possibilidade” que supere as teorias de reprodução, tomando como referência os estudos da Escola de Frankfurt sobre a dinâmica cultural e a crítica da racionalidade técnica. Desse modo, compreende o currículo a partir dos conceitos de emancipação e liberdade, já que vê a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas. Giroux acredita que a dinâmica cultural tem grande importância na elaboração dos currículos, pois, para ele, as pessoas não aceitam simplesmente o que lhes é imposto pelas classes dominantes. Sua premissa fundamental é precisamente a recusa a pensar qualquer intencionalidade normativo-pedagógica sem referência ao contexto histórico e social mais amplo no qual ela se insere, enfatizando assim, a necessidade do currículo “dar voz” às culturas excluídas, “negadas ou silenciadas”.

Ainda de acordo com Silva (2005), na discussão sobre as dimensões emancipatória e libertadora do currículo, Giroux a partir de Habermas e Gramsci defende três conceitos centrais: **esfera pública** - escola e currículo devem atender às questões propostas pelos estudantes, seus interesses a partir da vida social; **intelectual transformador** - mais do que técnicos capacitados ou simplesmente ‘aplicadores do currículo’, os professores são ativos na crítica e no questionamento; e, **voz** - os estudantes devem se manifestar, portanto, o currículo, por consequência, tem que dar ouvido a eles. Silva (idem) afirma ainda que para Giroux, entender o currículo enquanto política cultural é entender o currículo não como mero reproduzidor da ideologia dominante, mas sim como fruto da construção de significados e valores culturais de uma sociedade, significados esses, impostos, mas também contestados.

Partindo do reconhecimento da escola como um território de luta e da pedagogia como forma de política cultural, Giroux e McLaren (2002) defendem que é fundamental que se reconheça que nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades, e estes, precisam ser analisados em seu sentido político-cultural mais amplo. A ideia da escola como produção de significados e de possibilidades emancipatórias é central nas reflexões de Freire. Para Freire “a escola não é boa, nem má em si, depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber quem ela defende”. (FREIRE, 1992, p.38). A partir dessa reflexão sobre a escola e o seu papel, Freire nos instiga a compreender a escola como um espaço em que se ensina muito mais que conteúdos, ensina uma forma de ver o mundo. Neste sentido, “o que ensinar” não poder estar desvinculado de outras questões que precisam ser feitas no ato de ensinar e sobre o papel da escola e as relações pedagógicas estabelecidas no interior da escola, como: A quem serve a escola? Contra e a favor de quem ensina? O que é ensinar? O que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? O que é o saber da experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado?

Freire (1992) entende que para além de processos de reprodução da ideologia dominante vivenciados no interior da escola, esta pode se configurar como um espaço democrático privilegiado da ação educativa possibilitando aos sujeitos construir suas

grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.” (Silva, 2005, p. 134).

próprias vozes, desenvolverem subjetividades democráticas e validarem suas experiências. (GIROUX, 1997). A concepção freireana de homem como um ser de relações, cuja vocação ontológica é ser um sujeito que age sobre o mundo podendo transformá-lo; da educação como ato de conhecimento, pautada na dialogicidade, na problematização, na valorização crítica dos saberes experienciais e na apreensão de conhecimentos que possibilitem a luta pela emancipação social dos sujeitos; e a concepção antropológica de cultura como arena de lutas e contradições, aponta para um vasto campo conceitual, para se discutir questões de currículo.

Desse modo, entendemos que a abordagem do currículo da EJA numa perspectiva cultural contribui para que ao pensarmos na EJA, não o façamos de forma abstrata, ignorando sua história que, até então se configura como uma perspectiva negativa, a qual é sempre associada à ideia compensatória, curativa, o que termina por reforçá-la como educação inferior, de segunda classe destinada apenas a corrigir falhas e tamponar carências do sistema educativo. Tal perspectiva desqualifica a priori os alunos jovens e adultos, em sua maioria, trabalhadores, que trazem para o espaço-tempo escolar não só a marca da exclusão e da destituição de direitos, mas, à riqueza de suas experiências de vida. (CIAVATTA & RUMMERT, 2010).

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)³ para EJA instituída pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) por intermédio da Câmara da Educação Básica (CBE) configura-se como perspectiva de pensar a EJA para além do caráter compensatório. Configura-se assim, a partir de uma perspectiva inclusiva do direito a educação (PAIVA, 2009) de uma parcela da população que por diversas razões não concluiu os estudos na idade adequada. De acordo com as DCNs a EJA deve ser pautada pelos princípios de equidade, diferença e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e adultos em seu processo formativo, assegurando aos estudantes de EJA a adequação dos componentes curriculares face às necessidades próprias da educação de jovens e adultos com espaço e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos mesmos, identidade formativa comum aos participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000).

Nessa direção, o Parecer CEB 11/2000 destaca que é necessário que a escola assuma a função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas. Ressalta ainda, que a escola deve também contemplar o aspecto equalizador, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação, bem como, desempenhar uma função qualificadora, definida numa perspectiva de educação permanente. Em relação ao aspecto sociocultural da EJA e dos sujeitos que a compõe, o Parecer nº 11/2000, no item IX, afirma que, sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, pauta-se pelos mesmos princípios postos na LDB, tomando como diretrizes curriculares as mesmas dessas etapas. Entretanto, alerta que é fundamental que as práticas pedagógicas na EJA se orientem por princípios pedagógicos de contextualização, descontextualização e recontextualização dada à diversidade dos sujeitos da EJA, suas experiências, conhecimentos e aptidões.

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação de Jovens e Adultos foram instituídas através da resolução CNE/CEB n.º 1/2000. De acordo com a resolução essas diretrizes são obrigatórias tanto na oferta quanto na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio de cursos desenvolvidos em instituições próprias, integrantes da organização da educação nacional, à luz do caráter peculiar dessa modalidade de educação. (BRASIL, 2000).

Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso, a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e os valores já constituídos. (BRASIL, 2000, p. 61).

A descontextualização e recontextualização dos conhecimentos/conteúdos curriculares se tornam uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes curriculares, sendo necessário que no cotidiano das práticas de EJA, os mesmos sejam trabalhados de modo que ao “descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, aprendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA”. (Ibidem). Pautar as práticas pedagógicas escolares pelas definições das Diretrizes Curriculares Nacionais equivale dizer que é necessário reconhecer que a EJA tem uma identidade própria que, portanto, deve se orientar por princípios metodológicos específicos que respeite os conhecimentos e as múltiplas experiências dos jovens e dos adultos, não os tratando como criança.

Apesar da EJA ter como marca a diversidade de sujeitos, há, conforme afirma Oliveira (2007), uma tendência predominante nas propostas e práticas curriculares dessa modalidade educativa de fragmentação do conhecimento, de organização do currículo numa perspectiva excessivamente tecnicista e disciplinarista, bem como, de tratar os sujeitos da EJA de forma homogênea. Dentre os diversos problemas que decorrem da inadequação das propostas curriculares aos adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar no “tempo devido”, Oliveira (2007) aponta que alguns são cruciais como: Infantilização do adulto, principalmente pela utilização por parte do professor de linguagem infantilizada o que contribui para desqualificação do aluno ao tratá-lo de maneira artificialmente infantil através do excesso de diminutivos; Dificuldade para o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Esse aspecto é traduzido pela dicotomia entre a lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática e as concepções de mundo bastante diferentes do público que a frequenta, “o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz de sua vivência se apresenta como elemento fundamental. (OLIVEIRA, 2007, p.103). Para Oliveira,

Os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma "ciência" que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas. (OLIVEIRA, 2007, p.103)

No processo de investigação, percebemos que esses aspectos parecem ser um desafio constante às práticas cotidianas dos professores de EJA o que tende a materializar-se nos currículos prescritos e praticados nos cotidianos escolares de EJA.

OS “CURRÍCULOS PRATICADOS” NO COTIDIANO DE EJA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMPINA GRANDE/PB⁴: A POLISSEMIA DAS PRÁTICAS

Refletir sobre o processo de ressignificação da EJA, focalizando o papel constitutivo da cultura e suas influências na construção de práticas curriculares na EJA nos contextos de escolarização, exige, no nosso entender, um “mergulho nos cotidianos” das práticas de EJA. Para tanto, optamos pela perspectiva metodológica da pesquisa dos/nos/com os cotidianos por entender que tal referencial metodológico contribui para a compreensão do cotidiano escolar não como um lugar de mera repetição, de reprodução de regras e imposições do sistema de ensino, mas, como um espaço/tempo complexo e polissêmico (OLIVEIRA, 2003), que é constantemente reinventado por seus praticantes (CERTEAU, 1994).

Assim, conforme o observado no cotidiano da escola e a partir do objetivo principal da pesquisa que era o de perceber como o currículo incide sobre os processos de subjetivação e diferenciação, influenciando práticas discriminatórias e ou emancipatórias dos sujeitos envolvidos na EJA, registramos algumas observações das práticas vivenciadas na escola e o relato de alguns professores. No que se refere à prática pedagógica e dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula, o relato dos professores⁵ Edilson, Helena e Vânia demonstram que a ausência de uma proposta curricular e de condições para trabalhar com a EJA, tem se traduzido na prática cotidiana da sala de aula, como um desafio constante:

Uma coisa é o que é proposto pra gente ensinar (currículo), outra coisa é quando você se depara na prática, principalmente, quando você vê a quantidade de conteúdo pra trabalhar, o tempo bastante reduzido e as grandes dificuldades que os alunos têm. Na EJA o ensino médio é trabalhado em 1 ano e meio, e os alunos tem dificuldades seríssimas em matemática e português que dificultam a entender os conteúdos de outras disciplinas como a física, por exemplo. (Professora Helena).

É muito difícil trabalhar com EJA, primeiro que não é oferecida condição nenhuma, você trabalha com a cara e a coragem. Segundo, você tem uma maioria de alunos que não quer nada, ou melhor, querem apenas o certificado de conclusão do ensino médio, não querem saber de aprender, querem apenas notas. Claro que tem alunos que querem alguma coisa, querem continuar nos estudos, fazer vestibular, mas, é uma minoria. Desse jeito fica muito difícil, sabe... A gente não tem ajuda de nada, de ninguém, nem da escola, nem da secretaria de educação, de ninguém mesmo, isso mata a gente viu! (Professora Vânia).

Como a gente não tem nenhum apoio ou orientação pedagógica, nem material didático específico pra esse público, então a gente tem que se virar pra dá conta das aulas tentando adaptar os conteúdos do ensino médio regular para a EJA. (Professor Edilson).

⁴ O *lócus* da pesquisa é a Escola de Ensino Fundamental e Médio Sólton de Lucena, localizada no centro de Campina Grande/PB que atua com EJA desde 2003. Os dados apresentados no presente trabalho são parciais, referem-se a uma pesquisa que vem sendo desenvolvida junto a turmas de EJA (Ensino Médio), desde o ano de 2009. Para coleta de dados recorreu-se a dois instrumentos principais: a entrevista semi-estruturada e a observação livre.

⁵ Para a preservação da identidade dos sujeitos praticantes da pesquisa, os nomes apresentados no decorrer do texto são fictícios.

Esses aspectos acima mencionados têm uma relação intrínseca com a definição do currículo para a EJA e sua efetivação concreta no cotidiano da sala de aula apontando como necessidade imperativa, o repensar dos currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às necessidades da clientela da EJA e a formação de professores condizentes com a especificidade dessa modalidade educativa, de modo que contribua para o diálogo entre a seleção e organização curricular e os saberes dos alunos. Para Paiva (2004) pensar um currículo para o Ensino Médio, na modalidade EJA, “exige admitir que se este nível de ensino, embora integrante da educação básica, não vem sendo oferecido à medida da demanda para os que se encontram em adequada relação idade-série, no caso da EJA muito pouca expressão vem podendo oferecer”. (PAIVA, 2004, p. 3).

O não enredamento entre os saberes dos alunos e os saberes que a escola se propõe realizar (OLIVEIRA, 2004) tem uma relação intrínseca com a não neutralidade do ordenamento do currículo, como discutido por Arroyo (2007). No entender do autor, o currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima a imagem que, como docentes, temos dos alunos, das categorias e das hierarquias em que os classificamos. Como afirma Arroyo:

E sobre essas imagens construímos as imagens de alunos, definimos funções para cada escola e priorizamos ou secundarizamos conhecimentos, habilidades e competências. Se a escola e especificamente o ordenamento curricular são constituintes de protótipos de alunos, as imagens sociais que projetamos sobre eles nos chegam de fora, dadas pela cultura social, pela divisão de classes, pelas hierarquias sócio-étnico-raciais, de gênero e território, pela visão negativa que a sociedade tem das pessoas com “deficiências”. (...) Um olhar crítico sobre essas imagens é um caminho para uma postura crítica perante os currículos. (ARROYO, 2007, 23).

Durante o processo de realização da pesquisa na escola⁶, observamos situações que evidenciaram imagens diversas que professores têm sobre os alunos de EJA, que no nosso entender influenciam diretamente as práticas curriculares desses professores, ora reforçando práticas discriminatórias, ora, práticas emancipatórias dos sujeitos envolvidos na EJA. Durante o intervalo das aulas, uma discussão/conversa entre professores sobre os resultados das avaliações que estavam sendo realizadas naquela semana evidenciavam concepções diversas sobre o aluno de EJA, suas dificuldades, motivações para voltarem a frequentar a escola e suas potencialidades. Num dado momento da conversa o professor Marcos falou de forma irônica: “É professoras, nas suas pesquisas você vão descobrir quanta inteligência tem aqui, vão descobrir que esses alunos vão sair daqui e encher a UFCG e UEPB⁷”. O professor Roberto acrescentou: “É, a maioria dos alunos de EJA não sabe de nada, a gente tem que tirar leite de pedra”. A nosso ver, tais discursos evidenciam por um lado, as dificuldades enfrentadas no cotidiano da EJA, as quais terminam por gerar no professor desânimo e descrédito, por outro, explicitam um preconceito usual no imaginário dominante sobre os alunos de EJA, como ignorantes, destituídos de conhecimento, portanto, como sujeitos de segunda classe.

⁶ Vale salientar que o registro de observações de vivências do cotidiano escolar de EJA tem como pretensão a compreensão do que acontece, sem julgar quem faz, sem acusar professor “A” ou “B” de ser progressista e/ou conservador, ou o aluno de não entender ou de ainda não saber nada.

⁷ UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) e UEPB (Universidade Estadual da Paraíba).

Entretanto, dada a complexidade do cotidiano das escolas, “onde tudo entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem” (OLIVEIRA, 2011, p. 25), essas concepções acerca dos alunos de EJA não são generalizadas. O contraponto feito por outros professores à fala dos professores acima mencionados deixa isso claro: A professora Helena retrucou: “O que é isso professor! Dificuldades todos eles tem e muito, mas isso não quer dizer que não sejam inteligentes”. O que foi complementado pela professora Soraia, quando afirmou: “É...pras condições de vida e de estudo deles, já é muita vitória estar aqui e conseguirem permanecer até concluírem o ensino médio!” Já a professora Vânia comentou: “Pode ser muito pouco, mas na semana passada vieram aqui quatro alunos pra compartilhar com a gente a alegria de terem sido aprovados no vestibular”. Já o professor Edilson afirmou: “Aluno fraco você tem em todo canto, claro que os alunos de EJA tem mais dificuldades, até pelas condições de estudo, né!”. A conversa acalorada continuou até que a campanha tocou indicando o fim do intervalo. Quando nos direcionávamos pra sala de aula, a professora Helena comentou:

Viu como é difícil trabalhar com EJA! Tem professor aqui que parece que sente prazer em botar os alunos mais pra baixo do que já estão, só vêem as coisas com pessimismo, bota a gente pra baixo também. Sinceramente acho que tem uns tipos de professores que não deveria ser professor de jeito nenhum, principalmente de EJA.

A fala da professora nos reporta as reflexões feitas por Freire (1996) sobre os saberes necessários à prática educativa, quando este afirma que ensinar não é transferir conhecimento, que é fundamental que em sua prática pedagógica cotidiana o professor compreender que necessita de outros saberes, além do domínio do conteúdo da sua área de conhecimento, entre outros, o respeito aos saberes do educando. Para Freire (op.cit), isso remete a necessidade de entender que ensinar exige humildade educacional para entender o educando como cidadão que já possui uma leitura de mundo. “Na sua prática cabe ao professor descobrir a melhor maneira de a partir do conhecimento cultural do aluno ensinar o conhecimento escolar num processo onde o saber científico só será apreendido quando o conteúdo tiver significado na vida do educando”(FREIRE, 1996, p. 49).

Entendemos que os professores de EJA, mesmo convivendo com complexas adversidades no seu fazer educacional, criam no cotidiano das suas práticas saberes e tecem currículos para além do que é definido, para além do que é prescrito. Ou seja, existem conhecimentos que são da ordem de experiências engendradas em táticas singulares presentes nas ações cotidianas do professor, conhecimentos esses, entendidos no sentido cereteauiano como “artes de fazer” (CERTEAU, 1994). Nesse sentido, percebemos a partir das observações do cotidiano da sala de aula e do relato de alguns alunos e professores a preocupação que os mesmos tinham em contextualizar os conteúdos ensinados, na medida em que buscavam o envolvimento e participação dos alunos numa perspectiva de entendimento dos conhecimentos trabalhados.

Em uma das aulas de matemática, por exemplo, foi possível observar a preocupação do professor em envolver a turma na realização de atividades propostas no quadro, através da qual instigava e incentivava o aluno a vir responder no quadro, lembrando sempre que todos eram capazes de responder e que, se não soubessem não tinha problema. Logo após algum aluno responder a questão no quadro, o professor perguntava a turma se a resposta estava correta, corrigindo a questão de forma conjunta com a turma, o que tornava a aula bastante participativa. A preocupação do professor com o aprendizado dos alunos e com o envolvimento dos mesmos nas aulas fica claro na fala de uma aluna (uma senhora de 65 anos)

que comentou conosco: “matemática é muito difícil, ainda bem que o professor é bom, ajuda a gente, tem paciência com a gente”.

No intento de compreender como as práticas pedagógicas dos professores são indicativas ou apontam para a possibilidade de vivência ou não de práticas emancipatórias no cotidiano escolar da educação de jovens e adultos, apresentamos narrativas das professoras Vânia e Helena e Ivone sobre suas práticas pedagógicas, sobre o que priorizam quando definem os conteúdos a serem trabalhados nas suas aulas. Como relatam as professoras:

Como a gente não tem material didático voltado para a EJA, aí o jeito é ir adaptando. Então eu pego um livro didático que é do ensino médio regular, certo que muitas vezes não interessa a eles, vou tentando contextualizar, trabalhar o que acho que é importante e interessante pros alunos, por que se não for interessante pra eles não vai, não evolui. (profª Vânia).

Eu tô sempre procurando um jeito de melhorar, de tornar as aulas mais interessantes, por que tem conteúdos que são mais difíceis, tem muita matemática. A matemática é necessária, mas eu tô tentando trabalhar os conteúdos sem matematizar tanto. Quando o aluno de EJA vem pra escola, pra sala de aula, ele já vem cansado ou desestimulado, então, ele permanece na sala de aula se aquilo interessar a ele, até porque não tá ali obrigado. Então eu faço muito trabalho de grupo por dois motivos: primeiro como os alunos têm muita dificuldade, não tem tempo pra estudar, eu faço trabalho de dupla na sala de aula, porque os que sabem mais um pouco ajuda os que têm mais dificuldades, então eu percebo que eles se envolvem mais, são solidários e segundo porque como quase não tem material didático, muitas vezes eu que trago, tirando dinheiro do bolso, então não dá pra todo mundo. (Profª Helena).

Olha, eu puxo pra eles o dia-a-dia, por exemplo, quando o assunto é mistura peço pra trazerem vidrinhos com mistura homogênea, heterogênea... Então, tudo que eu vou falar eu puxo pra realidade deles, para o dia-a-dia deles. Quando eu trago um texto, vamos supor, sobre a água que é uma coisa que ta no dia a dia deles, de todo mundo, eu tento discutir sobre a importância da água, como eles vêem a questão da água como orientam a família no uso adequado da água, e, dessa forma conscientizar que devemos economizar água. Tento saber o ponto de vista deles, trabalhar com textos que facilitem a participação deles sabe! (Profª Ivone)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme as observações nos/dos/com os cotidianos da escola pesquisada, percebemos que, mesmo convivendo com complexas adversidades e dificuldades comuns a EJA, há uma preocupação dos professores em recontextualizar os conteúdos, aproximando-os de situações vividas pelos alunos, a partir de uma abordagem dialógica e problematizadora, numa perspectiva freireana, na medida em que possibilitam o envolvimento e participação dos alunos, na busca de entendimento dos conhecimentos trabalhados. Entendemos ainda, que o enredamento entre os conhecimentos produzidos pelos alunos e os saberes que a escola se propõe realizar (OLIVEIRA, 2007), exige conforme afirma Paiva (op.cit), pensar o currículo de

EJA a partir de um movimento de (re)construção que não nega de modo algum as experiências, mas dialoga com elas, no sentido de investigá-las com um olhar de estranhamento. (PAIVA, 2004).

Esses aspectos indicam no entender de Oliveira (2009) a possibilidade de compreensão do currículo como uma criação cotidiana baseada nas redes de saberes e fazeres dos sujeitos da EJA da qual fazem parte conhecimentos e modos de compreensão de mundo plurais e enredados. Essa concepção de currículo exige que, no cotidiano da sala de aula, o professor perceba, constantemente, as conexões existentes e possíveis entre o universo cultural dos alunos de EJA, com toda sua diversidade e diferenças (vozes, identidades, subjetividades, dificuldades de aprendizagem, etc.) e o universo da cultura escolar. Neste sentido, é de fundamental importância compreender, no espaço cotidiano da EJA, como os currículos prescritos e apresentados aos professores são ressignificados e moldados por eles a partir de saberes diversos, resultado de vivências práticas dos sujeitos. (OLIVEIRA, 2007).

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/secad

BRASIL/MEC/SECAD. Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CERTEAU, M. de. *A Invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Clavatta, M^a. Rummert, S. M^a. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. In: Educação & Sociedade. V.31, n.111. Campinas, SP. Abr/jun, 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> 2010

Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 39^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Giroux, H. Cultura, poder e transformação na obra de Paulo Freire. In: Giroux, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Giroux, H.; McLaren, P. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: Moreira, A. F. B; Silva, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Haddad, S.; Di Pierro, M^a Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: Revista Brasileira de Educação, n^o 14, São Paulo, mai/ago, 2000.

_____. Escolarização de jovens e adultos. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: Educação & Realidade, v. 22, n. 2, Porto Alegre, jul/dez 1997.

MOREIRA, A. F. CANDAU, V. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.

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

_____. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: HARACMIIV, Sônia M^a Chaves. Dossiê: educação de jovens e adultos: novos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas. Educar em revista, v.29, 2007. Disponível em: www.educacao.ufpr.br

_____. PAIVA, J. (Orgs.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DPet alii, 2009.

_____. TEIXEIRA, B. CAMPOS, M. S. Nunes. Narrativas como prática emancipatória: pesquisando e repensando os currículos praticados na EJA. In: PAIVA, Jane. PINHEIRO, Rosa A. (orgs.). Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

PAIVA, Jane. Concepção curricular para o EM na modalidade educação de jovens e adultos: experiências como fundamento. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M^a (orgs.). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos. Petrópolis: RJ/FAPERJ, 2009.

ROSA, M^a Inês P. Sobre cultura(s) e seu lugar nas pesquisas sobre currículo escolar. In: AMORIM, A. C. PESSANHA, E. (org.). As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo. 2006. (mimeo).

SILVA, T. T. Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

VALE, E. C. OLIVEIRA, I. B. A resignificação da EJA, o currículo e a centralidade da cultura: da educação popular aos processos de escolarização. In: I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. João Pessoa, 2010.