

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA CURRICULAR: UMA EXPERIÊNCIA NUMA TURMA DE EJA DE UMA ESCOLA DE MACEIÓ

Nadja Naira Aguiar Ribeiro¹

Deiseane Louise Santos Oliveira¹

Resumo

Este trabalho tem por objetivo refletir, através da prática pedagógica realizada numa classe de 3ª fase do 1º segmento do ensino fundamental de EJA, sobre as a prática curricular de uma escola da rede pública municipal, localizada na cidade de Maceió. Nesta reflexão, analisamos a concepção de currículo que está implícita nas formas de organização das práticas da escola. Mais ainda, discutimos os principais problemas observados, tais como a infantilização dos educandos e o modo como os conteúdos são abordados. Pelas ações pedagógicas praticadas, pudemos concluir que a escola caminha aquém dos interesses e das necessidades de alunos de EJA, representantes legítimos da classe trabalhadora, que insistem, astuciosamente, em retornar à escola em busca de seus sonhos e desejos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e adultos; Prática Curricular, Currículo.

INTRODUÇÃO

No segundo semestre do ano de 2009 realizamos uma investigação de campo, na qual se teve a oportunidade de observar as práticas de letramento realizadas em uma classe de 3ª fase do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola da rede pública de ensino, localizada em um bairro da periferia de Maceió². Naquele momento, o olhar estava voltado para uma preocupação específica de nossa pesquisa³: **como as diversidades socioculturais dos alunos do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são tratadas nos gêneros textuais contidos nos Livros Didáticos (LD)?**

O trajeto metodológico que seguimos nessa pesquisa foi pautado no registro das observações realizadas durante o período que permanecemos na escola. Nossa permanência na instituição foi de 6 meses, durante 3 dias por semana, no ano de 2009. Na intenção de evitar uma atitude por demais invasiva, que poderia roubar a espontaneidade das relações interpessoais e interações pedagógicas vivenciadas naquele contexto, optamos por não fazer uso de qualquer instrumento eletrônico, do tipo: gravador, câmeras digitais e/ou de filmagem. Consideramos, assim, que nossa presença em sala seria mais bem aceita, tanto pelos alunos como pela professora. Tal decisão provocou uma atitude metodológica mais exigente de nossa parte. Ou seja, exigiu tivéssemos um olhar mais flutuante e, ao mesmo tempo, uma escuta

¹ PPGE/CEDU/UFAL

² Para efeito de preservação da identidade, os nomes da escola e dos sujeitos investigados não serão aqui citados.

³ Pesquisa concluída no ano de 2009, desenvolvida no Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos, vinculado ao PPGE/CEDU/UFAL, sob coordenação da Profa. Dra.Tania Maria de Melo Moura.

mais contingente para fazer os devidos registros em nossos diários de bordo. Não deixamos, porém, de lançar mão de entrevistas junto aos gestores da escola, bem como com a professora e com os alunos da turma selecionada. É sempre necessário caracterizar os sujeitos.

Uma vez concluída a pesquisa⁴, cujos resultados compõem nosso banco de dados, muitas outras conseqüências puderam ser tiradas deste período em que se teve a possibilidade de conviver com o cotidiano de uma sala de aula de EJA. Dentre as diversas situações pedagógicas observadas, uma nos chamava sempre atenção pelo fato de ela ser recorrente naquele contexto no qual prevalece a presença de alunos adultos trabalhadores, a saber: desenvolvimento de atividades “sem conteúdo”. Em outras palavras, atividades cuja preocupação única parecia ser a de memorizar um rol de ingredientes escolarizados, sem privilegiar o projeto de vida daqueles que, via de regra, são excluídos da escola.

Há, por certo, muitas razões pelas quais a escola, a despeito de seus discursos emancipatórios, ainda não tenha se dado conta de que a organização curricular se constitui a pedra angular para a construção de uma prática pedagógica assertiva. De fato, não se pode negar a importância do aprendizado de conteúdos que se caracterizam como um patrimônio histórico da humanidade. Entretanto, embora a função social da escola seja, inegavelmente, o de redimensionar o universo cultural dos alunos, através do conhecimento, é preciso dar-se conta de que determinadas práticas pedagógicas, mais do que exercitarem outros modos de pensar e agir, terminam por reproduzir as práticas excludentes da própria sociedade quando amordaça vozes que lhes soam dissonantes, produzindo uma espécie de apagamento do(s) sentido(s) que dali emergem. É necessário acreditar em um outro projeto de escola. Uma escola que reconheça o trabalho como uma categoria fundante dos sujeitos de linguagem. É preciso, ainda, perceber que há uma classe trabalhadora apropriada de um saber que não pode ser negado pelos conteúdos escolares. Isso não significa, no entanto, trazer um discurso pronto sobre o trabalho. Um discurso sobre o qual repousa a ideia de que o “trabalho dignifica o homem”, numa tentativa reiterada de esquadrihar os dizeres numa espécie de recitação. Mais do que fazer calar, o poder legitimado quer ouvir a sua própria voz. Assim adverte Larrosa (2010):

Essa forma de anulação do silêncio é também um efeito do poder. O poder não funciona apenas intimidando e fazendo calar. A presença do poder não se mostra apenas no silêncio submetido que ele produz. O poder está também nesse burburinho que não nos deixa respirar. E, muitas vezes, até mesmo na maioria das vezes, o poder está em todas essas incitações que nos fazem falar. Mas que nos exigem falar como está ordenado, segundo certos critérios de legitimidade (op.ci. p, 48)

Neste sentido, é preciso que as especificidades dos sujeitos seja um constante desafio para a escola quando se trata de (re)pensar sua organização curricular. A reprodução de modelos de atividades escolares, importados de outros níveis de ensino, revela que o aluno da modalidade de EJA não é reconhecido, pelos próprios professores, como alguém que tem narrativas singulares e possibilidades imaginativas para refletir sobre o seu(s) entorno(s). É como se deles nada pudesse esperar, pois os modos de raciocinar, isto é, as possibilidades cognitivas, estivessem aquém de “boas” respostas. Não raro, a maioria dos professores diz: “os

⁴ Nesta pesquisa podemos observar a falta de clareza por parte da professora ao se trabalhar com a diversidade cultural. Para ela, levar somente textos sobre algum assunto da atualidade já bastava. Não se preocupava em contextualizar, mas usá-los apenas como pretexto para atividades gramaticais.

adultos gostam mesmo é de contar suas histórias”. Podemos perceber na fala dos professores um tom de tolerância, pois parece passar despercebido que essas histórias são tecidas pelos nós da experiência. Como diz Certeau (2009, p. 154), “Essa prática discursiva da história é ao mesmo tempo a sua arte e o seu discurso”. Ao contar e recontar os enredos de suas narrativas, há algo que nisso também se refaz e se reelabora no próprio ato da repetição.

Mas os procedimentos pedagógicos e atitudes docentes que, ostensivamente, negam os sujeitos, não parecem ser uma novidade no ensino e, de modo particular, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Repetidas vezes tem-se trazido esta realidade à baila. A insistência, porém, em analisar os eventos e episódios dessa prática, é porque a questão da diversidade cultural na EJA é sempre colocada como um divisor de águas quando comparado com outros níveis de ensino e/ou outras modalidades. A diversidade cultural é assumida como o carro chefe da Educação de Jovens e Adultos, que costuma caracterizar os alunos como sujeitos constituídos por experiências diversas.

Diante de tais questões, a problematização inicial acerca das diversidades culturais no LD, uma vez respondida, através da pesquisa, terminou por trazer à tona outra questão que, possivelmente, se fazia latente: como deslindar a diversidade cultural de uma pregnância⁵ ideológica que, ao adentrar na organização curricular das escolas, faz com que os saberes e conteúdos escolares sucumbam à mera dialética do entendimento, fortemente marcada por uma perspectiva mecanicista e, conseqüentemente, convertida tão somente numa atitude pré-crítica?

Talvez seja a falta de resposta a esta questão que, de uma forma ou de outra, promova um ponto cego na prática pedagógica dos professores de EJA, impedindo que o espaço-tempo curricular na sala de aula converta-se em momentos dialógicos que sejam pautados pelo rigor metodológico. Com efeito, é preciso mesmo que se desfaçam as grades e se opte por matrizes que sustentem os currículos, de modo particular de EJA, numa perspectiva histórico-cultural.

O CAMINHO DAS PEDRAS: O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE EJA

De modo geral, observa-se que os professores apresentam dificuldades metodológicas para organizarem suas práticas cotidianas de sala de aula e, muitas vezes, não sabem bem como lidar com as diferentes necessidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos. São sujeitos com exigências próprias de aprendizagem, cujas particularidades afetivas, linguísticas, sociais, culturais e até mesmo biológicas operam dialeticamente na dimensão da diversidade. Assim, é imprescindível procurar uma maneira de incluí-los em situações de ensino que não terminem por se revelar, na verdade, como um processo de exclusão.

Mas como fazer isso se o currículo proposto na escola é homogeneizado, desconsiderando as particularidades de cada educando? Mais ainda: como desconstruir um modelo de currículo que se expressa apenas como um conjunto de conteúdos escolares com um fim em si mesmo, sem que seja convertido em conhecimento? Como se descobre o caminho das pedras para que se possa realizar o possível e o necessário nas práticas de EJA? Embora tais perguntas tenham um puro efeito de retórica, são elas que nos inquietam e alimentam nosso desejo de saber mais.

Desse modo, parece importante pensar sobre a função pedagógica dos professores e, em grande medida, o que a sala de aula deve contemplar para um público tão diverso em termos socioculturais. Isso já nos antecipa que esse espaço, ocupado por alunos imersos no

⁵ Termo utilizado por Merleau Ponty, cuja noção ele define como “presença latente de novas possibilidades expressivas engendradas pela própria língua nos atos de linguagem”. Ver: CHAUI, M. *Experiências do Pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau Ponty* São Paulo: Martins Fontes, 2002.

mundo do trabalho (ainda que eles estejam desempregados ou sem desenvolverem nenhuma ocupação remunerativa), deva ser um lugar onde as pessoas transformem e produzam seus conhecimentos através de um processo coletivo. A própria diversidade, a exemplo do que ocorre na sociedade, deve ser refletida no currículo sem a preocupação de procurar silenciar a tensão permanente que se dá entre a aprendizagem de conhecimentos e as habilidades necessárias à sobrevivência. Não há como obliterar este tensionamento que se constitui como o *modus operandi* da prática curricular da Educação de Jovens e Adultos.

A rigor, não é por outro motivo que o processo de ensinar nas salas de EJA requer muito mais que levar a cabo a transmissão de conteúdos programáticos. Ensinar nesta modalidade requer a atuação conjunta dos atores envolvidos nas interações que se estabelecem na sala de aula. O processo de ensinar requer que o educador conheça quem são os sujeitos que estão envolvidos neste processo e que tenha a humildade de se reconhecer como um ser que também está aprendendo. É preciso, sim, acreditar que é possível conduzir a prática educativa de forma que os alunos possam perceber, bem ao gosto paulofreiriano, que eles fazem parte da construção do conhecimento e que sua voz não é subsumida pelo ensino bancário. Adverte Freire,

O necessário é que, subordinado, embora à prática bancária, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de forma certa, o imuniza contra o poder apassivador do bancarismo (FREIRE, 2007, p.25).

Sendo assim, embora submetidos a práticas bancárias, os alunos de EJA necessitam ir além da mera utilidade do aprender. Ou seja, como se a relação ensinar-aprender fosse idêntica à relação produção-consumo. Na contramão dessa relação hegemônica numa sociedade capitalista, os educadores devem contribuir para que seus alunos não se façam submissos à condição de depósitos. Da posição de educadores, tornar possível aquilo que é necessário, sobretudo, numa sala de aula de Jovens e Adultos, saber: identificá-los como sujeitos curiosos e criativos. E, dessa forma, a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende não se esgota no binômio saber e não saber. Ao contrário, é sempre uma posição que se coloca em jogo, em movimento. Como diz Freire (2007, p.68):

[...] o educador já não é mais aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem.

Ensinar e aprender são processos indissociáveis, em que não cabe a falsa idéia de que o educador ocupa um lugar imutável de detentor do saber. O educador deve ter clareza de que “[...] sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática” (FREIRE, 1993, p.28). Da posição de ensinante, é necessário compreender que a escola é um lugar de aprendizagem. O ensino, nessa lógica, é subordinado ao ato de aprender. Por tal conjugação, não há como fixar um currículo e nem tão pouco determinar quando algo deve ser aprendido pelos alunos, fracionando conteúdos e fragmentando saberes.

Partindo desta perspectiva do papel do professor na sala de aula, concordamos com Soares (1999, p. 63) quando nos relata quem ainda há inúmeras temáticas que necessitam de investigação no campo do currículo, tais como:

[...] a necessidade de se estabelecer um perfil do aluno mais aprofundado, a tomada da realidade em que está inserido como o ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar dos currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizentes com a especificidade da EJA.

Até porque não podemos pensar o currículo separado de cultura. O currículo não é um campo neutro de conhecimentos e precisa ser visto e estudado como um campo onde estruturas sociais e econômicas estão em luta para tornarem-se hegemônicas. Por isso, o conhecimento corporificado no currículo constitui-se como um conhecimento particular que reflete os interesses específicos de grupos que o selecionam e o legitimam. Conforme Moreira e Silva (1999, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Neste sentido, pensando as práticas curriculares como uma forma de espaço de criação, e não apenas como um modo de aplicação do currículo pré-estabelecido, tentaremos fazer um diálogo entre as especificidades da educação de jovens e adultos e o currículo legitimado e constituído na escola, entendendo que as instituições de ensino são culturais, políticas e econômicas. Desta forma, temos clareza que o conhecimento é poder e a forma como esse conhecimento é socialmente distribuído também representa o poder. E é a presença do poder nas relações cotidianas do espaço escolar que confere ao currículo o caráter de campo contestado, posto que ele está implicado com esta ambiência diversificada que caracteriza a escola. Entretanto, “se não aprendermos **como ouvir essas vozes**, na verdade não aprendemos realmente como falar” (Freire, 2001, p. 58. Grifos nossos). Por certo, nem sequer encontremos as pistas do caminho das pedras para realizar o possível e o necessário nas práticas curriculares de EJA

PERCURSO METODOLÓGICO: UM OLHAR INQUIETO, UMA ESCUTA CONTINGENTE

Ao pedir licença aos atores sociais de uma instituição de ensino para fazer parte daquele cenário escolar como um pesquisador, logo é possível perceber, com um olhar mais atento, os sinais de resistências na atitude da maioria, sobretudo, de professores. Uma resistência legítima, considerando que nenhum pesquisador aparece ali por acaso. Mais ainda, o próprio significado de pesquisa que não escapa de um sentido investigação. E uma investigação que, do ponto de vista semântico, traz ecos de outros campos discursivos que se desdobram nas seguintes expressões: vasculhar os “defeitos” alheios, proceder a diligências; descobrir a autoria de um crime. São expressões que circulam sobre o referido termo e, possivelmente, afetam a escuta daqueles que passarão por tal experiência na posição de sujeitos da investigação. Apesar das possíveis resistências, todo educador, a exemplo do sertanejo, é “antes de tudo um forte”. Sendo assim, ele acata o desafio de ter sua prática pedagógica “vasculhada”.

Essa digressão sobre o significado de pesquisa/investigação é para mostrar que, desde o início da pesquisa, instala-se uma espécie de jogo entre pesquisador e pesquisados. E todo jogo, por certo, exige movimentos na tentativa de se evitar ser vencido. Não é por outra razão que, muitas vezes, cria-se um ambiente artificial na sala de aula procurando não ser alvo de

críticas. A atitude de escuta e o modo de olhar para os acontecimentos da sala de aula são requisitos, portanto, exigentes para aquele que assume a função de pesquisador. Uma escuta que deve ser contingente e um olhar que deve manter-se inquieto na captura de dizeres e gestos que, certamente, servirão como pistas para as análises dos dados.

É através deste exercício do olhar e da escuta que é possível identificar o que soa e o que se faz dissonante naquele contexto em que os professores, geralmente, pretendem manter todas as ações sob controle. É da totalidade de uma aula que se forja a partitura de uma determinada ação pedagógica num determinado espaço-tempo curricular. Em outras palavras, se a proposta curricular é excessivamente repleta de informações, é provável que os conteúdos tenham que ser transmitidos de forma aligeirada para que dê tempo do aluno ouvir tudo. Ainda que o diálogo, do ponto de vista metodológico, seja considerado relevante para o professor, as falas dos alunos vão sofrendo uma espécie de edição. Elas são, literalmente, cortadas e, aos poucos, a prática do diálogo vai tornando-se idêntico às tarefas e exercícios escolares que não exigem reflexão, mas apenas resposta prontas e repletas de *(d)efeitos*. Um diálogo que não parece inspirado numa perspectiva freiriana de escutar, autêntica e atentamente, aquilo o outro diz ou até mesmo silencia em seu dizer. Esquece-se, assim, que a linguagem não se presta apenas à comunicação. A repetição possibilita a renovação de um dizer expresso na/pela enunciação.

OBSERVAÇÃO NA ESCOLA LOCUS DE PESQUISA: TRAMAS NA SALA DE AULA DE EJA

Apesar de advertidas, do lugar de pesquisadoras, de que devemos compreender as questões pedagógicas, que rondam as práticas escolares, em contextos mais amplos, para não correr o risco de se realizar julgamentos apressados ou parecer que se tem a pretensão de ditar a verdade, faremos o recorte de um episódio ocorrido em sala de aula para apontar para os nós que tecem a trama pedagógica numa turma de EJA.

Como já citado anteriormente, a escola está localizada em uma comunidade periférica de Maceió funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite. Nos turnos matutinos e vespertinos estudam os alunos do 1ª ao 5ª ano; no período noturno, os alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No total, a escola atende a 659 alunos: sendo 456 do diurno e 203 do noturno. Todos os alunos são provenientes do próprio bairro onde a escola está situada.

De modo geral, a estrutura funcional da EJA é organizada em 2 segmentos que, por sua vez, são subdivididos em fases ou etapas. O primeiro segmento compõe a 1ª, 2ª e 3ª fase, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental. Já o segundo segmento, que também contempla 3 fases ou etapas, é referente ao ensino médio. No caso da escola, que foi nosso campo de pesquisa, só há o primeiro segmento nas respectivas três fases mencionadas. Do ponto de vista pedagógico, a referida escola não escapa do pecado original: os conteúdos utilizados no ensino diurno, junto às crianças, são transferidos para as turmas do 1º segmento de EJA. Uma estratégia que parece ter sido naturalizada, uma vez que a grande maioria dos professores do noturno é a mesma que atua no ensino diurno. Além disso, esse procedimento não parece ser um problema na escola e nem sequer motivo para uma reflexão.

O dia-a-dia, na escola pesquisada, das aulas da 3ª fase do 1º segmento de EJA funcionava sempre com uma idêntica rotina. Talvez isso nem chegasse a ser um problema se tal funcionamento fosse uma forma de organização para que os alunos internalizassem o ritual da escola, e mais especificamente, de sua sala de aula. No entanto, essa repetição, esvaziada de sentido, parecia ser uma espécie de refúgio para os professores que, certamente, estavam esgotados pela segunda ou terceira jornada dentro daquele espaço escolar. Ao atuar daquela

forma, os professores davam visíveis sinais de cansaço de seu ofício. A apresentação breve de algum assunto era seguida, imediatamente, do registro de um exercício no quadro. O próximo passo era esperar que os alunos concluíssem a tarefa para receber o visto. Aqueles alunos que terminavam primeiro ficavam ociosos e ansiosos esperando os demais colegas que, dificilmente, conseguiam concluir o exercício antes do sinal para a saída.

A professora entrega um artigo de jornal que fala sobre a Paz. O artigo tem como título: “Maceioenses saí às ruas para pedir paz”. É uma reportagem de Mônica Lima de o “O Jornal”, publicada naquele mesmo dia. Abaixo do artigo, fotocopiado, a professora elaborou algumas questões sobre o assunto. Ela convida os alunos para realizarem, em voz alta, uma leitura compartilhada das questões que ela elaborara sobre reportagem. Apenas dois alunos participaram da leitura. Os demais se negaram à proposta. Um dos alunos que se dispôs a atender a solicitação, não realiza uma leitura de acordo com a expectativa da professora. Antes de concluí-la, a professora resolve interromper, fazendo a seguinte advertência:

P: Se você estivesse acompanhando estaria lendo melhor, deixe que eu continuo. Ela termina a questão e explica a 7ª questão.

É curioso pensar sobre a insistência deste lugar de autoridade que a professora ocupa, procurando desvencilhar-se, provavelmente, das possíveis culpas. É preciso repassá-las, denunciando a **condição** para que se tenha um bom rendimento: “**se** estivesse acompanhando...” E aqui vale perguntar: acompanhando o quê? O ritmo da turma? As aulas da professora? O modo como os conteúdos estão sendo dados? O dia a dia das aulas? Enfim, na fala da professora, por meio da condicional, há um enunciado que se revela causal pela seguinte enunciação: caso você acompanhe, lerá melhor. Pelo uso da língua, há o requinte de um tom professoral que coloca o aluno no seu devido lugar. E é desse ponto que ela retoma o seu: “(...) deixe que eu continuo”.

De fato, nada impede que a professora ocupe uma posição de referência para seus alunos. Mas a professora parece não assumir uma posição, mas sim um lugar. Um lugar fixo de professora que, impregnada de sua própria voz, não consegue ouvir uma outra voz. E aqui, lançando mão de uma condicional freiriana, podemos trazer uma contrapalavra: “**Se não aprendermos** como ouvir [a voz dos educandos], **na verdade não aprendemos** realmente como falar. Aqueles que não ouvem acabam apenas por gritar vociferando a linguagem ao impor suas ideias” (Freire, 2001, p. 58). Paulo Freire, nessa condicional, mostra que todo professor precisa se deslocar da posição de ensinar para a posição de aprender. É uma condição necessária para provocar movimentos na relação saber e não saber.

Após a conclusão da leitura, a professora sai para atender algumas pessoas que chegaram à sua procura. Ao retornar à sala, avisa que irá passar um exercício. Nada mais é retomado sobre a temática da leitura. Mais uma vez, o lugar da professora se impõe. Ao terminar de escrever no quadro, sua única atitude, possivelmente interpretada como paciente, é esperar que os alunos concluam as perguntas com suas respectivas respostas. Assim, todo o restante da aula é empregado para a “espera”. Nisto se resume a aula denominada de aula de Português: abandonar o texto, para tomá-lo como pretexto de exercícios gramaticais escolares.

Atividade transcrita no quadro:

1-RETIRE DO TEXTO 5 PALAVRAS:

Monossílabas

Dissílabas

Trissílabas

Que sejam verbo

Que estejam no plural

Que seja substantivo próprio

Que seja substantivo comum

2-REESCREVA AS FRASES NO PLURAL, FAÇA AS ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS.

a) *A caminhada contou com a participação de aluno, trabalhador e servidor público;*

b) *A família de vítima da violência pedia justiça.*

Diante do exercício e do tempo (não) estipulado para respondê-lo, observamos que a professora não teve a preocupação de explorar a reportagem que trata da questão da violência e do protesto da comunidade. O texto foi apenas um pretexto para ocupar os alunos realizando exercícios gramaticais. Uma proposta que se assemelha às atividades dos livros didáticos. Como é possível desenvolver a criticidade dos alunos sem que eles possam expor sua compreensão, interesses e histórias? Ou melhor, sem que os alunos, possam expor suas impressões e, possivelmente, desmitificar outras?

Mais uma vez é Paulo Freire que pode nos responder, lembrando-nos que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2004, p. 67).

Entretanto, no tipo de exercício exposto pela professora no quadro fica (de) marcada a sua intenção: uma mera localização, mecânica, de resposta. Ingredientes de receita, advindas de livros didáticos, os quesitos nem sequer fazem liga entre si. Afinal, para que servem os monossílabos, dissílabos ou trissílabos retirados lá do seu texto? Por certo, estavam mais bem tecidos no seu con-texto original. Pelo menos lá, eles produziam seus efeitos no enredo com outras palavras e outras classes gramaticais. No caderno dos alunos tais palavras ficarão à deriva, pois não terão como se entrelaçar. É curioso perceber, inclusive, que a própria professora que solicita que retire 5 verbos do texto, oscila na flexão verbal do verbo *ser* que aparece na sua lista. A oscilação revela o seu dilema na escrita, ainda que do lugar de professora.

A professora utiliza o texto apenas para trabalhar questões gramaticais, sem a preocupação de analisar, junto com os alunos, os motivos que levam à violência na cidade e o porquê da caminhada citada na reportagem. Desta forma, a aula perde o seu sentido, uma vez que, apesar do assunto abordado ser interessante, ela não provoca o aluno para a uma participação efetiva da aula. Assim diz Larrosa sobre as demandas que um texto pode suscitar quando levado para a sala de aula:

[...] os alunos são convocados a um texto, chamados a um texto. Através dessa convocação, os alunos são situados no que se vem dizendo, nesse vir presente na leitura do que já se disse, nessa presença do já dito, do que outros já disseram, mas que, enquanto

texto publicamente pronunciado, vem-se dizendo cada vez de novo (LARROSA, 2010, p. 141)

A professora não parece estar interessada naquilo que o aluno tem a dizer sobre o assunto que ela mesma elege como proposta para a sua aula. Ao contrário do que afirmou Larrosa (2010), é possível que na opinião da professora os alunos não tenham muito a acrescentar a um assunto que já foi excessivamente discutido pela mídia e por especialistas no assunto. Se tal hipótese for verdadeira, por qual razão ela destaca aquela reportagem? Será uma forma de mostrar que sua aula é “moderna” pelo fato de ela trazer para a sala de aula um gênero textual do tipo jornalístico?

Apesar da tentativa de tornar sua aula mais dinâmica, algumas questões podem ser apontadas para mostrar que a professora enreda-se numa armadilha: a própria reportagem, que migra de seu portador original para uma folha fotocopiada, perde sua força de gênero textual. Mais ainda: ao dar aquele tratamento pedagógico como um mero pretexto para exercícios gramaticais, a professora confirma que sua aula, voltada para a modalidade de jovens e adultos, está impregnada de um modelo escolar que se pauta em arranjos mecanicistas para dar conta do processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, podemos dizer que “a linguagem e a lógica que presidem na escola também não dialogam com a lógica dos alunos, sejam eles oriundos de classes desfavorecidas ou não” (MOURA, 2008, p.21).

O que é possível perceber é que a organização e o planejamento da aula não dialogam com a complexidade do mundo desses jovens e adultos oriundos de uma vida cotidiana repleta de experiências e aprendizagens. O trabalho com questões vindas de uma proposta curricular já pronta, com ares construtivistas, torna-se mais fácil e os saberes e reflexões desses sujeitos são deixados de lado por não terem a oportunidade de se envolverem nesta relação com os saberes. Mas Duarte (2008, p.04) nos alerta para que não sejamos ingênuos, afinal:

Essa filiação das pedagogias hegemônicas na atualidade em relação aos ideais escolanovistas não deve ser vista, entretanto, como um indicador de anacronismo das mesmas. Elas estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As idéias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando sejam idéias com mais de um século de existência, assumem novos sentidos, dados principalmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna, ainda que não necessariamente os autores admitam os vínculos de suas idéias com o universo ideológico pós-moderno e neoliberal.

Podemos observar, ainda, que os alunos se negam a participar da aula. No momento que um aluno resolve contribuir com a leitura do texto, a professora interrompe chamando-o a atenção por não estar sendo um leitor proficiente. Ou seja, repassando-lhe a culpa por seus fracassos na escola. Talvez se esta professora se perturbasse com a sua prática, indignando-se que sua aula não se revela atraente para seus alunos, ela poderia provocar uma mudança na sua postura pedagógica. Como diz Freire,

[...] Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar [...]. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar”. (FREIRE, 2007, p.40-41).

É assim que o educador pode lançar-se ao exercício de perceber-se como um ser capaz de mudar. Mudar quando vir que sua prática não está sendo a melhor maneira de propiciar aos educandos uma visão de que são seres capazes de intervir em suas relações com os outros, propiciando condições para assumirem-se como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos.

CONCLUSÃO

Diante de tudo que foi exposto, conseguimos perceber que o currículo da escola é homogeneizado, propondo um currículo único para toda a instituição, como se todos pertencessem ao mesmo grupo social. Percebemos também que o conhecimento do educando pouco é levado em consideração, e que seus saberes são falsamente valorizados, com o intuito, talvez, de silenciá-los ainda mais. Uma outra voz que fala por eles, até mesmo no momento de planejamento das atividades.

Percebemos que o currículo é uma questão intrigante pela sua própria complexidade de não poder ser forjado fora de uma determinada e ao mesmo tempo poder escapar de uma cultura determinada. Um puro jogo de relação de poder que se expõe entre os próprios atores sociais da escola. Sendo assim, apesar de inúmeras discussões no campo do currículo, estas ainda não se concretizaram significativamente nos espaços escolares.

O contato com a escola pesquisada nos levou a repensar nossas ações pedagógicas, discutir coletivamente outras práticas possíveis, produzir conhecimento coletivamente. Para isso, é imprescindível que conheçamos quem é o aluno que está na escola e suas expectativas quando retornam aos bancos escolares. Caso não façamos isso, estaremos insistindo num currículo faz de conta não atende aos anseios dos alunos.

Nossa pesquisa pode identificar que os alunos também avaliam o conhecimento que lhes é transmitido e a escolarização é considerada importante enquanto valor até mesmo estético. Há um reconhecimento da função social e da importância da escolarização. Não é por acaso que os alunos retornam à escola. Possivelmente retornam ao seu sonho. A retomada de um desejo, para que sua vida ganhe sentido.

Portanto, refletir sobre as práticas curriculares na educação de jovens e adultos nos fez perceber que é necessário sim o ensino de conteúdos, mas conteúdos que possibilitem o “desvelamento da opressão”. Conteúdos que se renovassem para não imobilizar o diálogo e não esvaziar o sentido do querer do aluno de estar na escola.

Não há dúvida, afinal, que cabe ao educador refletir permanentemente sobre a prática curricular. Como educador também deve colocar-se diante do espelho e perceber-se como inacabado, no sentido de pensar uma prática ética e comprometida junto aos seus alunos que, astuciosamente, reclamam pelos seus saberes.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2009

DUARTE, Newton. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: **COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES E COLÓQUIO**

SOBRE QUESTÕES CURRICULARES Florianópolis. Currículo, teorias, métodos. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo & FREIRE, Ana Maria (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001

FREIRE, Paulo. **Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d' Água, 1993.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010

MOREIRA, Antonio Flávio B. e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo Cortez, 1999.

MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento.** Maceió: EDUFAL, 2008.

SOARES, Leôncio J. Gomes. **Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Revista Presença Pedagógica, v.5. n.30, 1999.